Rosario Ortega Ruiz

Crecer y aprender

Curso de psicología del desarrollo para educadores



Rosario Ortega Ruiz

Crecer y aprender

Curso de psicología del desarrollo para educadores



Rosario Ortega Ruiz

Curso de psicología del desarrollo para educadores

Aprendizaje

Volumen CXXXIV de la colección Aprendizaje

Machado Grupo de Distribución, S.L.

C/ Labradores, 5

Parque Empresarial Prado del Espino

28660 Boadilla del Monte (MADRID)

machadolibros@machadolibros.com

www.machadolibros.com

ISBN: 978-84-9114-273-7

Índice

Qué es crecer y aprender

Primera parte. CONCEPTOS BÁSICOS

Capítulo 1. DESARROLLO Y EDUCACIÓN

Capítulo 2. LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HOY

Segunda parte EL DESARROLLO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA Y EN LOS AÑOS PREESCOLARES

Capítulo 3. EL DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA

Capítulo 4. EL DESARROLLO COGNITIVO DURANTE LA PRIMERA INFANCIA

Capítulo 5. ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE

Capítulo 6. DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LOS AÑOS

PREESCOLARES

Capítulo 7. EL JUEGO INFANTIL: UN CONTEXTO DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

Capítulo 8. DESARROLLO COGNITIVO EN LOS AÑOS PREESCOLARES

Capítulo 9. CONTEXTOS DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN EN LA EDAD PREESCOLAR

Tercera parte. DESARROLLO Y EDUCACIÓN DURANTE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Capítulo 10. DESARROLLO Y APRENDIZAJE SOCIAL EN LOS AÑOS ESCOLARES

Capítulo 11. PROCESOS COGNITIVOS Y APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA

Capítulo 12. LA INTELIGENCIA LÓGICA DE LOS ESCOLARES DE PRIMARIA

Capítulo 13. LA ESCUELA PRIMARIA: UN CONTEXTO DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN

Capítulo 14. EL CAMBIO EVOLUTIVO DURANTE LA ADOLESCENCIA

Capítulo 15. DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Capítulo 16. DESARROLLO COGNITIVO Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Cuarta parte. PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Capítulo 17. PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Referencias bibliográficas

Qué es crecer y aprender

Crecer y aprender es un curso de Psicología del desarrollo, pensado para la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Nace como producto de la práctica docente en el ámbito universitario, con estudiantes de ciencias de la educación, a la que he dedicado muchos años de mi actividad profesional. Durante estos años he trabajado con grupos de alumnos y alumnas que partían de cero en sus estudios psicológicos y que estaban interesados en aprender a interpretar el desarrollo, para actuar como profesores/as. Para ellos/as la Psicología evolutiva se presentaba como una materia árida y difícil, que tratábamos de suavizar en las clases, aportando una visión comprensiva de los contenidos, y relacionando la teoría con la práctica.

Sucesivas ediciones de apuntes de clase y de guiones de actividades y prácticas han ido depurando el material que ahora es este libro, que sigue teniendo estructura de curso académico. Pocas y sencillas lecciones teóricas, acompañadas de lecturas seleccionadas para profundizar en temas de los que ya han recibido una primera información; síntesis de ideas básicas para ayudar a los estudiantes a construir sus propios esquemas y sugerencias de actividades y tareas, para fijar sus conocimientos, mediante el estudio y la experiencia de trabajo cooperativo. Todo ello, destinado a facilitar el estudio y la formación psicológica a los que quieren ser profesores/as, maestros/as y, en definitiva, educadores/as.

Con los apuntes de clase y los guiones de prácticas, previamente clasificados y sintetizados, este libro terminó de fraguarse en el verano de 1996, aprovechando una estancia estival en la ciudad de Londres. El curso siguiente se hizo una primera edición de Crecer y aprender que fue utilizada por los alumnos/as de las Licenciaturas de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Sevilla. Le dimos así dos años de experimentación más al primer manuscrito. Ahora, se propone una segunda edición en la editorial Visor, bajo la amable sugerencia de Ignacio Pozo, al que agradezco su espera de casi un año que he tardado en corregir el primer texto.

Pero hay muchas otras personas a las que tengo que agradecer su apoyo en esta

tarea. En primer lugar a Ernesto, Olga y Julia sin cuyo cariño quizás no hubiera escrito ni una letra. Inestimable, la colaboración de Hellen y de Peter, que no sólo me prestaron su casa para pasar un tranquilo verano en Putney, sino que me dejaron cuidar a Gobelino, un entrañable gato que se paseaba entre mis pies, cuando el libro le daba hambre y aburrimiento.

Hay más personas a las que debo agradecer desde aquí su ayuda. Dado que estos son mis apuntes de clase, han pasado por muchas manos y recibido muchos comentarios críticos que agradezco. En primer lugar a Alfonso Luque, que leyó la primera versión de los apuntes y me devolvió una larga lista de sugerencias, que espero haber incorporado. Los proyectos docentes de las compañeras Teresa Mauri, Isabel Gómez, Ana Freixas y Lola Villuendas y del compañero Alfredo Goñi, que se han enfrentado antes que yo a la tarea de poner en claro su perspectiva de la formación psicológica del profesorado, han sido fundamentales para mí, porque comprobar coincidencias, a veces, y seguir sus orientaciones otras, me ha dado seguridad y ha estimulado mi propio proyecto.

Los autores de los manuales más frecuentemente citados, muchos de ellos/as compañeros/as y amigos/as, como Jesús Palacios, Josetxu Linaza, Pilar Soto, Peter Smith, Helen Cowie, César Coll, Mario Carretero, Álvaro Marchesi, Juan Antonio García Madruga, J. Ignacio Pozo, María José Rodrigo, Eduardo Martí, Pilar Lacasa y Juan Delval, entre otros, se merecen que deje bien claro aquí que han sido sus libros y su posición teórica, en el contexto del área de la Psicología evolutiva y de la educación, lo que ha orientado mi trabajo. Me siento deudora de sus enseñanzas, lo que no significa que ninguno de ellos sea, en absoluto, responsable de mis errores, ni de la forma particular en la que yo he entendido su mensaje científico.

Finalmente, no sería justo irse sin reconocer que de los que más he aprendido, y los que más han hecho por este trabajo, han sido todos mis alumnos y alumnas, a lo largo de los cursos y los años. Como no puedo recordarlos a todos, mencionaré a algunos de las últimas generaciones; jóvenes estudiosos y críticos, como Ángeles Reina, Rosario del Rey, Raquel Palacios, Hugo Ríos, Javier Ortega, Patricia Prieto, Blanca Gómez y Verónica Fernández. A todos ellos y ellas, gracias.

Sevilla, junio, 1998

Primera parte

Conceptos básicos

CAPÍTULO 1

Desarrollo y educación

1.1. Aprendizaje, desarrollo y educación

El desarrollo del ser humano no se produce en el vacío, sino a través de un complejo proceso de inmersión cultural que articula, modifica y da sentido a la transformación de la criatura a lo largo del tiempo. La generalización de la idea del individuo como constructor activo de su propia vida, a través del aprendizaje que produce la experiencia, ha contribuido a considerar la educación como un proceso básico para la organización psicológica. Hoy sabemos que el desarrollo no es independiente de los procesos de aprendizaje en los que la criatura humana está permanentemente envuelta; pero también sabemos que todo aprendizaje necesita de una cierta madurez evolutiva previa, sin la cual la experiencia resulta frustrada.

La educación, especialmente la que se produce en la familia y en la escuela, no puede prescindir de la valiosa información que la descripción y la explicación evolutiva les ofrece. La práctica educativa no puede ser comprendida ni planificada al margen de la consideración de que los seres humanos somos seres en cambio permanente, predispuestos al aprendizaje y a la socialización, pero también predeterminados por los condicionantes genéticos y por las leyes naturales de la transformación de nuestra propia existencia, a lo largo del ciclo vital. La Psicología del desarrollo proporciona criterios, estímulos y límites para la intervención educativa planificada; mientras la intervención educativa proporciona a la investigación evolutiva elementos de contraste e instrumentos para la comprensión del desarrollo de las personas, dado que éste no es ajeno al ambiente y a las relaciones sociales.

El crecimiento personal supone un proceso de cambio cualitativo estudiado por disciplinas como la Psicología del desarrollo y la Psicología de la educación.

Entre las dos reúnen un conjunto de conocimientos desde los cuales se puede hacer un análisis sobre cómo es el cambio y por qué se produce. Aunque son ámbitos científicos próximos, y en gran medida complementarios, no hay que confundirlos entre sí. La Psicología del desarrollo se ocupa de los procesos de cambio que ocurren en las personas a lo largo de su vida, tanto de los más generales o comunes, que describen los cambios en términos de homogeneidad, como de los que diferencian a las personas entre sí, que proporciona la descripción de la heterogeneidad. La Psicología del desarrollo busca explicaciones al cambio psicológico que se produce en el ámbito de la conducta externa u observable, pero también en la actividad interiorizada, no observable, que tenemos que inferir a partir de otros hechos.

Además, la transformación psicológica a lo largo del ciclo de la vida no puede ser considerada sólo como un hecho del individuo aislado, sino como un hecho complejo, que tiene lugar en un permanente proceso de interacción social. Así pues, la Psicología del desarrollo debe ofrecer una explicación plausible sobre las relaciones que las personas establecen entre sí y que, en gran medida, son las que producen muchos de los fenómenos de crecimiento psicológico y adaptación social a lo largo de la vida. Una de las relaciones más influyentes en el proceso de cambio humano es la que se constituye con las figuras humanas que desempeñan, respecto del individuo, un papel educativo o socializador genérico, como son los padres y los profesores.

La explicación de los fenómenos psicoevolutivos debe incluir el análisis de la herencia biológica y de los procesos naturales de adaptación, como origen de muchos procesos, junto a la explicación histórica de los fenómenos de cambio. Ambos factores, la herencia y el medio cultural, actúan de forma conjunta, poniendo límites y potencialidades al cambio humano. Pero mientras que el factor biológico actúa bajo leyes que, en principio, no controlamos más que muy lentamente, el factor social está mucho más abierto a la toma de decisiones prácticas que actúan potenciando y optimizando los procesos de aprendizaje que pueden ser útiles al desarrollo. Uno de estos factores es la educación, que se concreta en prácticas de enseñanza y aprendizaje familiares y escolares. Así, el análisis teórico psicoevolutivo, debe incluir la reflexión sobre la teoría y la práctica educativa que envuelve el desarrollo.

Lo que se aprende en la familia y en la escuela resulta determinante por varias razones, entre las que destacan, la intencionalidad educativa y la estabilidad temporal de las experiencias que suceden en ambos contextos. Porque lo que

ocurre en la familia y en la escuela no debe leerse únicamente como interiorización o adquisición de conocimientos, sino como proceso socializador intencionado de unos seres humanos adultos respecto de otros, inmaduros, que deben llegar a convertirse en personas autónomas y adaptados los valores y normas de la sociedad en la que vivirán en el futuro.

La Psicología del desarrollo y la práctica educativa

El aprendizaje, como dice Vygotski (1934), es un elemento necesario y universal para que se desarrollen en el niño/a las características humanas; porque el hecho humano no es sólo natural, sino sociohistórico y cultural. El aprendizaje, especialmente cuando es el resultado de experiencias enriquecedoras, termina conformando una especie de camino para el desarrollo. Algunas tradiciones científicas han querido separar aprendizaje y desarrollo, atribuyendo a uno u otro la hegemonía de lo que es más importante en la evolución del ser humano. Otras tradiciones científicas han borrado totalmente los límites entre uno y otro, confundiendo la naturaleza psicológica de ambas.

Por nuestra parte, consideramos que los cambios inducidos por situaciones educativas aspiran a procurar cambios cualitativos en el ser humano, es decir, a incorporarlos al desarrollo. Otra cosa distinta es que se consiga en todos los casos y para todas las personas. Los aprendizajes escolares, en general, orientan y estimulan procesos que llevan a metas de desarrollo, aunque no siempre lo logren. Las actividades educativas están dirigidas a transmitir, a los nuevos miembros de una sociedad los progresos culturales alcanzados a lo largo de la historia de los pueblos. Dichas actividades poseen características diferenciales, según la transmisión se realice de modo no intencional o, como ocurre en el caso de la educación escolar, de modo planificado.

Pero tampoco se puede establecer un paralelismo perfecto entre aprendizaje y desarrollo, y hay que dejar márgenes razonables a la autonomía de dos procesos que, siendo complementarios, no son idénticos. La práctica educativa escolar y familiar debe ser capaz de guiar el proceso de crecimiento psicológico del niño en el sentido de los valores de la sociedad (Coll, 1987; Coll y Solé, 1987). La educación formal, como proceso intencional de mediación cultural, debe ser

concebida como práctica al servicio de un modelo de desarrollo humano, moralmente bueno en lo individual, y socialmente solidario y respetuoso con la conservación de los mejores valores de la sociedad. Si las instituciones educativas dicen perseguir fines positivos para los individuos y la humanidad, las prácticas que en ellas se realicen deben ser coherentes con estos principios y alentar la búsqueda de esos logros (Mauri, 1990). Todo ello implica partir de una aproximación conceptual y disciplinaria entre la Psicología del desarrollo y la Psicología de la educación bajo la idea común del cambio positivo (Coll, 1979 y Gómez, 1990).

1.2. Los orígenes de las concepciones psicológicas del cambio humano

Aunque siempre se ha considerado que los niños y las niñas son susceptibles de ser influidos y ayudados, las concepciones sobre el desarrollo y la educación son subsidiarias de las concepciones sobre la infancia y su estatus dentro de la sociedad en general. Las creencias sobre la infancia han variado, a lo largo de la historia de la humanidad, en dos sentidos: a favor de la diferenciación de la infancia como período del ciclo vital con características propias, y en el sentido de ser considerada como grupo humano que reclama una atención preferente de cuidado y educación, que estimule sus posibilidades de desarrollo. Estas dos líneas de cambio han sido una constante cultural de los dos últimos siglos, especialmente del último; aunque, desgraciadamente, aún queda mucho por recorrer en el ámbito del respeto a los derechos de la infancia en todos los países.

En gran medida, los orígenes de la Psicología del desarrollo humano, como ciencia específica, se encuentran vinculados a los intentos que, desde la Filosofía, se realizan a partir del siglo XVII para justificar la existencia de una ciencia psicológica independiente de la metafísica, constituida a imagen de las ciencias físicas y de la naturaleza. La influencia del pensamiento empirista (Locke, 1632- 1704) en todas las ciencias llegó a significar un cambio radical en la concepción del cambio evolutivo. El pensamiento empirista se radicaliza en la filosofía de Hume (1711-1776) para quien la única forma posible de atrapar la realidad es la experiencia directa sensorial.

Los planteamientos empiristas, que sellarán definitivamente el modelo

anglosajón de concebir el cambio humano, especialmente el cognitivo, se oponían al racionalismo de Descartes (1596-1650), para quien no sólo era posible construir teorías explicativas sin tener que recurrir a la experiencia, sino que consideraba que la razón era el origen de todo progreso humano. Frente al empirismo y al racionalismo emergerán las más globales y comprensivas teorías de Leibniz (1646-1716), que defienden la idea de un intelecto activo que se opone a la concepción reactiva de la mente propugnada por el empirismo. Finalmente, en este breve recorrido por las influencias filosóficas, que son origen del interés de la Psicología, encontramos a Kant (1724-1804), que intenta una aproximación entre las dos concepciones dispares, el empirismo y el racionalismo. En su Crítica de la Razón Pura afirma que el alcance del conocimiento humano está limitado al campo de la experiencia posible, fuera del cual, todo razonamiento es especulativo.

Pero más allá de las discusiones filosóficas, que sientan las bases epistemológicas de la ciencia e informan la concepción del progreso mental humano, en el siglo XVIII encontramos la figura de Rousseau (1712-1778), considerado el precursor de la ciencia social y, desde luego, de la pedagogía. Rousseau sostiene que el desarrollo está marcado por una serie de etapas sucesivas, reguladas internamente, que se transforman una en otra, de acuerdo a un orden y una composición preestablecida de forma natural. Las ideas filosófico- educativas de Rousseau, plasmadas en su obra El Emilio (1762) sostienen que los niños son esencialmente buenos y se desarrollarían angelicalmente si la sociedad, origen de todos los males, no influyera en su alma como lo hace. Debesse (1970) ha señalado que las aportaciones de Rousseau ofrecen por primera vez una visión de la infancia con verdadera realidad psicológica y valor en sí misma, junto a la necesidad de que ésta sea educada. A partir de Rousseau, la infancia empieza a ser considerada con sus peculiaridades. Es muy probable que la conmoción social de la obra de Rousseau inspirara muchos de los movimientos pedagógicos renovadores posteriores, que tanta influencia han ejercido en las concepciones sobre la infancia.

Otra línea de influencias históricas sobre la naturaleza e importancia del desarrollo humano, a lo largo del siglo XIX, proviene del despliegue científico y, muy especialmente, del impacto que en él tuvo el darwinismo. La propia idea de la evolución humana tiene su origen en los trabajos de Darwin (1809- 1882), quien, personalmente, realizó algunos estudios observacionales sobre el desarrollo emocional de su hijo. A partir del evolucionismo se despliega la idea de que la única manera de conocer y predecir lo que será psicológicamente el

adulto será estudiar su desarrollo infantil. Esta idea se convertirá en un presupuesto ideológico muy poderoso.

Pero será el siglo XIX el que traerá el máximo interés por el desarrollo y por la infancia; será el interés científico general por las observaciones naturalistas, el que aportará el método de los diarios de la vida de los niños, particularmente de los niños privilegiados: reyes, nobles o afortunados hijos de científicos curiosos. Aunque existen registros de vidas de niños desde finales del siglo XVIII, el primero que se publica y adquiere una cierta relevancia es el que realizó el médico y filósofo alemán Tiedemann, sobre la conducta de su hijo Federico a lo largo de casi tres años (Delval, 1994). El método biográfico se extiende a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, culminando en la obra de Preyer (1841-1897) El alma del niño (1882), que se considera la obra que marca la fundación de la Psicología infantil.

1.3. El nacimiento de la Psicología del desarrollo y sus primeros avances

Se suele considerar que la Psicología del desarrollo nace, como ciencia, al mismo tiempo que la Psicología en general. La obra de Preyer se publica el mismo año en que Wundt crea el primer laboratorio de psicología (Caparrós, 1980). Autores como Preyer, Binet y Freud en Europa, o como Hall y Baldwin en Estados Unidos, perfilaron, a través de sus obras, las directrices que dan a la Psicología evolutiva una entidad de disciplina científica específica con un campo de estudio propio: la descripción y explicación del cambio psicológico.

Preyer, rechazando la idea de la mente infantil como tabla rasa, se interesa en descubrir los aspectos biológicos que determinan las características del comportamiento e intenta establecer relaciones entre psicología y fisiología, desde una perspectiva genético- evolucionista. Alfred Binet (1857-1911), por su parte, es el gran impulsor de la Psicología evolutiva en Europa; autor de los primeros test de inteligencia, que publica en colaboración con Simón, en 1905. En 1916, su escala fue adaptada en los Estados Unidos por Terman y se convirtió en punto de referencia y modelo de los tests de inteligencia. Binet concibe la inteligencia como un sistema complejo, en el que la adaptación a situaciones nuevas es el elemento central. Binet publica, en 1909, su libro Ideas modernas

sobre los niños, que es un amplio compendio sobre Psicología del desarrollo y de la educación.

Otro autor, cuya obra resulta decisiva fue Claparède (1873- 1940), quien estudió los procesos psicológicos desde la perspectiva de su valor como instrumentos de adaptación al medio físico y social. Claparède (1915) formuló un marco teórico compuesto por un conjunto de leyes, recogidas y explicadas en sus obras: La educación funcional y La psicología del niño y La pedagogía experimental. La obra de Claparède tiene, además, una gran dimensión institucional: fundó, con Flournoy, la revista Archives de Psychologie y el Instituto Jean Jacques Rousseau (Ginebra), donde Piaget y sus colaboradores construyeron la teoría genética del desarrollo, que tanta importancia tiene para este área científica. Otro relevante autor de principios de siglo es Decroly cuyos trabajos, parejos a los de Claparède, se interesan también por la infancia discapacitada, por la medición del desarrollo mental y lingüístico y por los métodos de intervención educativa.

En Alemania y Austria, por esta misma época, además de la importante labor psicológica de Freud, del que escribiremos más adelante, se realizan investigaciones sobre la infancia, que tendrán importantes repercusiones. Junto a Stern (1928), que estudia el desarrollo del lenguaje y de la personalidad, encontramos a Bühler (1929), que se interesa por las funciones del lenguaje en el habla infantil, y a Charlotte Bühler (1931) que elabora una teoría general del desarrollo, en la que se proponen una serie de estadios alternantes a lo largo de todo el ciclo vital.

En el ámbito cultural anglosajón hay que mencionar a Spencer (1820-1903), que afirmaba que la educación debe adecuarse al proceso natural de la evolución mental, como el resultado de un proceso ininterrumpido de ajuste entre el individuo y el medio. Las ideas de Spencer fueron popularizadas por James y ampliadas por Dewey. La contribución de Dewey (1859-1952), es conocida con el nombre de instrumentalismo o funcionalismo instrumental y constituye una variante del pragmatismo (el pragmatismo supone la consideración de que los sistemas normativos, reglas morales, pero también lógicas y codificadoras, son instrumentos para guiar al organismo en la consecución de la mejor forma de comportamiento, es decir, la más adaptada). La unidad de análisis que él utiliza es la función, es decir, el acto adaptado. El ser humano es concebido como un organismo en desarrollo que no se limita a recibir pasivamente las influencias del medio, sino que despliega una reserva inagotable e ininterrumpida de actividad para alcanzar el objetivo que persigue; objetivo seleccionado por el

interés que ésta tiene para la persona (Dewey, 1933).

También en el ámbito norteamericano hay que mencionar a Stanley Hall (1844-1924), discípulo de William James y de Wundt, al que se considera el fundador de la psicología académica en Estados Unidos. Fue el primer catedrático de Psicología en ese país, realizando, desde la Universidad, una gran labor de difusión y consolidación de la Psicología científica. Fundó la primera revista de Psicología del desarrollo y fue el introductor de la obra de Freud en América del Norte. Difundió el método de los cuestionarios para estudiar temas relativos a la infancia y fue el primer psicólogo interesado por la adolescencia. La perspectiva evolutiva de Hall se centra en la idea de que el desarrollo psíquico individual repite la secuencia evolutiva de la raza humana, idea hoy en claro desuso.

El otro gran autor que consideramos padre de la Psicología evolutiva en EE.UU. es Baldwin (1861-1934), precursor del punto de vista psicogenético e interactivo que recogieron Piaget y Vygotski. Baldwin desarrolló una teoría genética que explica la evolución a través de la sucesión de estadios, en los que lo prelógico, lo lógico y lo hiperlógico constituyen etapas bien definidas de carácter irreversible, que implican una transición de lo motor a lo cognitivo. Aportaciones suyas, como los conceptos de reacción circular, acomodación y asimilación, que dan cuenta de los cambios cognitivos, los encontramos en Piaget más sistematizados. Baldwin se interesó también por el desarrollo social y moral, defendiendo la complementariedad entre lo biológico y lo social y destacó el papel del diálogo y la interacción interpersonal que veremos después en Vygotski y Wallon.

En una perspectiva distinta, próxima al predeterminismo biológico, encontramos a Gesell (1880-1961), autor de gran influencia en la cultura norteamericana, cuyo mérito radica en sus detalladas descripciones de las características de los niños/as en todos los tramos de edad. Para Gesell, el desarrollo se produce básicamente por maduración y concede al ambiente una influencia secundaria. Gesell explicó el desarrollo mediante fases cíclicas de equilibrio-desequilibrio, atribuyendo la complejidad del mismo a una razón genética y desinteresándose por los procesos mentales.

1.4. Psicología del desarrollo y educación en España

Aunque se puede decir que la historia de la Psicología en nuestro país está aún por hacer, en opinión de Genovard y Gotzens (1981) hay trabajos publicados que nos permiten observar las vicisitudes y los progresos de este ámbito científico en España y obtener una cierta visión histórica. Coll (1989) recoge esta idea y señala que las vicisitudes están marcadas por dos factores: el escaso interés que esta disciplina ha suscitado entre los científicos hasta muy recientemente, y el impacto que, sobre la educación en general, provocó la guerra civil primero y el franquismo después.

El primer desarrollo de los estudios psicológicos se debe al floreciente período que tuvo la cultura en nuestro país en los años anteriores al conflicto bélico civil. Los valores liberales concretados en la corriente librepensadora, el auge de la ciencia positiva y, sobre todo, el movimiento sociopolítico de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que fundara Giner de los Ríos, se enfrenta al pensamiento católico ortodoxo y conservador. La tarea de renovación pedagógica que aporta la ILE, fundamentada en elementos ideológicos, se difunde mediante la publicación, desde 1887 a 1936, del Boletín de la ILE. En el Boletín colaboran figuras tan importantes como Dewey, Claparède y Hall. Posteriormente, Lorenzo Luzuriaga, crea la Revista de Pedagogía, en 1927, en la que se pueden ver las firmas de Piaget, Claparède y Montessori. En 1921, a propuesta de Claparède, director del Instituto J. J. Rousseau, se celebra en Barcelona el II Congreso Internacional de Psicotecnia, y en 1930 vuelve a celebrarse en Barcelona la 6.ª Conferencia Internacional de Psicotecnia (Coll, 1989).

En opinión de Coll, hasta la guerra civil, la trayectoria de la Psicología, en relación a la educación, en nuestro país, no es muy diferente de la seguida en los países del entorno, sobre todo del área francófona. Tras la guerra civil, el control ideológico ejercido en todas las áreas científicas, hace difícil el avance de la disciplina en relación a la práctica educativa, ahora tan sesgada políticamente. Entre 1939 y 1945 existe una única revista especializada, llamada Psicotecnia. En 1946, el profesor Germain, regresa a España, tras un corto exilio y crea la Revista de Psicología General y Aplicada, en cuyo consejo de redacción figuran los intelectuales José Ortega y Gasset y Gregorio Marañón, verdaderos psicólogos teóricos.

Más tarde, cuando se crea el Departamento de Psicología Experimental, dependiendo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que dirigirá

también José Germain y alrededor del cual estarán J. L. Pinillos, M. Yela, M. Siguán, J. Forteza, F. Secadas, se fortalece un núcleo de psicólogos del que surgirá, en 1952, la Sociedad Española de Psicología y la Escuela de Psicología adscrita a la Universidad de Madrid. En esta escuela de postgrado, se formarán los primeros psicólogos profesionales, hasta que, en 1968, se crea la licenciatura de Psicología en la Universidad de Madrid y, casi simultáneamente, en Barcelona.

Pero la Psicología del desarrollo y de la educación, en nuestro país, ha recuperado su ritmo de trabajo y la iniciativa que perdió en la parte central del siglo, y hoy se puede decir que alcanza un nivel semejante al de los países de su entorno culural.

1.5. Los modelos teóricos clásicos sobre el desarrollo humano

Los conceptos sobre el desarrollo humano se forman actualmente a partir de diferentes teorías y enfoques, que animan las investigaciones concretas que proporcionan el cuerpo de datos e informaciones con las que componemos el campo conceptual del área. Algunos modelos teóricos que han contribuido a configurar la Psicología han ejercido también una gran influencia en el avance científico de la Psicología del desarrollo, son modelos que Marchesi, Palacios y Carretero (1983) han denominado clásicos.

El modelo mecanicista, heredero del empirismo y del neopositivismo, se podría definir bajo la metáfora de la máquina. El funcionamiento evolutivo describiría al ser humano como un organismo reactivo a los estímulos externos. La naturaleza psicológica podría visualizarse como el resultado de una acumulación ordenada de los productos del juego estímulo-respuesta. Ejemplos de corrientes mecanicistas en Psicología del desarrollo son el conductismo y el neoconductismo, así como la versión más dura del llamado cognitivismo que se origina bajo la metáfora del procesamiento de la información.

El modelo organicista se puede describir a través de la metáfora del organismo vivo, y se fundamenta en la filosofía del pragmatismo y el funcionalismo. Se caracteriza por concebir al ser humano como una estructura u organismo complejo que se despliega y se construye a sí mismo, transformándose al

adaptarse al medio. Filosóficamente, es heredero del racionalismo y del idealismo, aunque recibe una gran influencia del darwinismo y de la embriología, así como del estructuralismo social y de la teoría general de sistemas. Tanto el psicoanálisis como el constructivismo piagetiano son organicistas.

El modelo contextual-dialéctico es más difícil de describir en términos de metáfora. Estaría sustentado en la idea del ser humano en continuo cambio, en permanente transformación. La filosofía de la que parte es el materialismo dialéctico, si bien ninguna teoría ha conseguido desarrollar verdaderas explicaciones dialécticas y describir métodos rigurosos de carácter materialista. La psicología genética de Wallon y la perspectiva sociocultural de Vygotski son ejemplos del modelo contextual-dialéctico. Algunos autores incluyen dentro de este modelo la perspectiva del ciclo vital, pero quizás no sea más que el intento de encajar teorías parciales en modelos generales. Veamos con algún detalle la concepción psico- evolutiva y educativa de algunas de estas teorías psicológicas.

El desarrollo humano desde el conductismo

El conductismo clásico reivindica la conducta observable como objeto de estudio, en contraposición al introspeccionismo y a las tendencias organicistas, y considera que el método experimental es el más apropiado para el estudio de la conducta. El conductismo parte del concepto básico de condicionamiento. El aprendizaje por condicionamiento, sea clásico u operante, es el centro temático de estas teorías y se entiende como un proceso continuo, en el que las conexiones iniciales entre estímulo (E) y respuesta (R) van haciéndose progresivamente más complejas, de tal manera que los aprendizajes más simples componen los más complicados. Desde los estudios sobre aprendizaje por condicionamiento clásico que llevó a cabo Pavlov (1903, 1927) hasta las formulaciones de Bandura (1986) sobre el aprendizaje vicario, media un amplio conjunto de teorías que comparten una concepción positivista, en la que se prima el valor de la experiencia de aprendizaje individual como único medio de cambio psicológico. En las teorías conductistas, se considera el desarrollo como el resultado de los efectos acumulados del aprendizaje.

Watson (1913), verdadero padre del conductismo norteamericano, situó en primer plano el papel del ambiente en el condicionamiento y, por tanto, en la formación de la conducta, y atribuyó al aprendizaje un papel casi exclusivo en el desarrollo. Pero se trata de un modelo de aprendizaje que llega a confundirse con el proceso mismo de desarrollo; por decirlo de forma sencilla: el desarrollo no existe, sólo existe el aprendizaje. Entre todos los conductistas destacó Skinner (1904-1990) quien se adentró en el análisis experimental de la conducta, renegando de todo principio mediacionista.

De Skinner proviene el concepto de condicionamiento operante, o fórmula básica del aprendizaje. Sus propuestas prestan poca atención al análisis de la actividad y ninguna al pensamiento; identifican aprendizaje con logro y no tienen en cuenta la faceta de interacción que se produce en toda situación instructiva (Caracuel, 1991).

Mucho más comprensivas son las aportaciones de Bandura (1986) que concede un papel relevante a la observación, acentuando los procesos de mediación en las adquisiciones, mediante el aprendizaje vicario, o aprendizaje de modelos externos. Para Bandura, el sujeto se enfrenta al aprendizaje con capacidad simbolizadora, lo que le permite atribuir significado, forma y continuidad a las experiencias vividas.

Bandura denomina su teoría cognitivo-social y no considera al individuo gobernado por fuerzas internas o externas, sino en una reciprocidad triádica, en la que la conducta, los factores cognitivos y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos.

El enfoque conductista ha descrito el desarrollo humano, de forma poco precisa, en tres grandes períodos: la primera infancia, en la que los comportamientos biológicos y psicológicos están íntimamente relacionados y se inician los primeros condiciona- mientos; el estadio básico, hasta el final de la niñez, en el que se forman los comportamientos que determinan el carácter único de cada individuo; y el estadio social, hasta el final del ciclo vital, en el que se elaboran los componentes sociales de la persona, mediante las múltiples interacciones interpersonales y con diversos grupos (Bijou, 1968).

El desarrollo humano desde el psicoanálisis

El psicoanálisis es una visión global del ser humano, una teoría antropológica y un conjunto de técnicas de tratamiento terapéutico. Su aplicación ha abarcado tantos campos y ha impregnado de tal manera el vocabulario de las ciencias sociales que, como afirma Caparrós (1980), se ha convertido en parte de la cultura general de los países occidentales. A su creador, Freud (1856-1939), se le ha equiparado con Copérnico, Darwin y Marx, siendo su obra, al igual que la de éstos, resultado relevante de una auténtica revolución cultural.

Para Freud, el sistema psíquico se estructura en tres instancias: el Ello, el Yo y el Superyo (Freud, 1924). El Ello es la instancia primaria y original, que se rige por los principios de placer y de muerte. Se trata de la instancia más biológica de la personalidad, donde se acumulan las pulsiones, que van siendo reprimidas al entrar en conflicto con la realidad culturalmente establecida. El Yo se puede identificar con la conciencia y se rige por el principio de realidad. Surge como diferenciación del Ello, a raíz de las influencias socializadoras del medio. A partir del Yo operan la censura y los mecanismos de defensa, que tienen mucha importancia como funciones psicológicas.

El Superyo es la conciencia moral, que se rige por el principio del deber y representa la interiorización de las normas impuestas por las exigencias culturales. Las relaciones internas entre las tres instancias constituyen los elementos dinámicos (movimientos psicológicos internos) de la personalidad y, en gran medida, explican las características de los distintos períodos del desarrollo y los rasgos específicos de la personalidad de cada uno de nosotros.

El psicoanálisis ha contribuido a introducir la perspectiva psicogenética, ya que considera que en los primeros años tienen lugar los procesos psicológicos que determinarán el curso posterior de la vida. Para el psicoanálisis, si las condiciones ambientales son adecuadas, el desarrollo sigue una evolución en etapas preprogramadas biológicamente, pero reorganizadas en diferentes formas, según la elaboración personal de los conflictos propios de cada etapa. La reorganización final predominante, y los mecanismos de defensa que el sujeto utiliza con más asiduidad, conformarán la personalidad global y el tipo de patología a la que está predispuesta cada persona. El desarrollo debe ser entendido como organización de la líbido, y pasa por cuatro fases: oral, anal, fálica y genital. Entre las dos últimas, Freud estableció el período de latencia, o período de adormecimiento libidinal y florecimiento del pensamiento racional.

De todas las fases evolutivas, la fálica es quizás la que más literatura ha producido, porque durante ella se produce el complejo de Edipo.

El complejo de Edipo es una metáfora que explicaría tanto la identificación del niño con los adultos de su propio sexo, o identidad de género, como el reconocimiento de la propia debilidad personal frente a los que son más fuertes o mayores. De este reconocimiento se derivarán, en gran medida, el equilibrio emocional y racional que, por ser consecuencia de la resolución de esta fase evolutiva, no estaría terminado hasta pasados los seis o siete años. Freud creía que las niñas tenían un desarrollo sexual y moral más complejo que los niños y trató de ofrecer un perfil diferencial de ambos géneros tanto en su desarrollo como en su adaptación, que aun concediéndole el beneficio de la buena voluntad, no deja de ser sexista y algo rocambolesco.

En el último período de su vida, Freud, concedió una especial importancia a lo que llamó instinto de muerte, o tanatos, cuyos componentes son la tendencia a la destrucción y la agresividad (Freud, 1920). Según esta nueva formulación teórica dos instintos básicos lucharían entre sí permanentemente: el instinto de vida y el instinto de muerte. El resultado dinámico de esta confrontación y los mecanismos de defensa que se empleen en ella caracterizaría la personalidad en cada período de la vida.

Muerto Freud, sus seguidores fueron un ejemplo de fidelidad dogmática. Sin embargo, del cuerpo teórico básico se pueden distinguir tres corrientes. La primera de ellas suele recibir el nombre de psicología del yo y está representada por Ana Freud, Erikson y Spitz, entre otros. La segunda fue iniciada por Abrahan y, entre los autores destacados, figuran dos mujeres especialistas en psicopatología de niños: Klein e Isaac.

Finalmente, hay que señalar la importante labor clínica e investigadora de Bowlby (1969), quien estableció las primeras teorías sobre las relaciones de afecto, a partir de la importación hacia el modelo psicoanalítico del concepto etológico de apego, desarrollando la fructífera teoría del vínculo afectivo; teoría que continuó con acierto Winnicott (1979), quien elaboró una interesante teoría sobre el papel del juego en la construcción de los primeros símbolos mentales. Todo el psicoanálisis ha ejercido influencia en las concepciones psicoevolutivas, pero muy especialmente su visión psicogenética.

El desarrollo humano desde el modelo piagetiano

La obra de Piaget (1896-1980) representa un punto de vista cognitivo, constructivista y psicogenético del desarrollo. Piaget cambió la concepción sobre la naturaleza cognitiva de los niños. Para él, los individuos, desde el nacimiento, muestran competencias cognitivas que sufren una transformación continua, hasta que alcanzan las formas adultas, equiparadas a las formas superiores del pensamiento del hombre a lo largo de la historia, es decir al pensamiento lógico y al uso de la razón. Piaget nunca se consideró propiamente un psicólogo, sino un epistemólogo. A partir de un planteamiento evolucionista y constructivista legó a la Psicología una poderosa concepción de la mente, a la que consideró como algo activo, en continua construcción de sí misma, alejando definitivamente los puntos de vista que consideraban al sujeto un ser pasivo.

Un estudio histórico de la obra de Piaget (Marti, 1991) señala los siguientes hitos generales: entre 1921 y 1925, Piaget realiza una serie de investigaciones sobre el pensamiento infantil, abordando el estudio de su lógica a través del pensamiento verbal y desarrollando una metodología que caracteriza toda su obra: el método clínico (Piaget, 1923, 1924). A partir de 1925, fecha en que nace su primera hija, Piaget inicia el estudio del origen del pensamiento infantil a través de la observación sistemática y de las pequeñas experiencias que realiza con ella, que luego extiende a sus otros dos hijos. Este trabajo origina obras de gran importancia (Piaget, 1926, 1927, 1932, 1936, 1937, 1946), en las que quedan fijadas algunas de las aportaciones centrales de la teoría psicogenética, tales como el concepto de permanencia del objeto, la organización de los estadios y la importancia de la acción como prerrequisito de las operaciones intelectuales posteriores. En el período entre 1935 y 1955, Piaget se centra en el análisis de los procesos cognitivos propios de los niños en edad escolar. En 1956, crea el Centro Internacional de Epistemología Genética, con un equipo interdisciplinar formado por investigadores de diferentes campos: biología, lógica, física, psicología, matemáticas, lingüística, sociología, etc. (Piaget, 1950, 1952, 1967, 1968, 1970b; Piaget e Inhelder, 1968), dirigido por él mismo.

En el modelo piagetiano el desarrollo cognitivo se origina a partir de potencialidades iniciales del aparato sensorial y motor del ser humano. El bebé posee al nacer una serie de esquemas reflejos, que le permiten un determinado nivel de actuación sobre el medio que le rodea. Los esquemas de acción son el

instrumento mediante el cual el sujeto entra en contacto con el mundo externo, con los objetos y con las personas. Los esquemas se definen como acciones reales o mentales que presentan una serie de regularidades y conservan una organización interna cada vez que aparecen. El desarrollo cognitivo se entiende como la construcción progresiva de esquemas, cada vez más adaptados, dadas las posibilidades de ser dominado y comprendido que ofrecen el medio al sujeto.

Junto al concepto básico de esquemas y estructuras resulta fundamental, para entender el modelo piagetiano, el concepto de función. La teoría psicogenética de Piaget postula que toda acción comporta la puesta en funcionamiento de dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación. Según el primero, el sujeto, enfrentado a un determinado objeto, lo asimila a los esquemas que ya posee, es decir, intenta interpretarlo y conocerlo; mediante la acomodación, el sujeto ajusta su acción a la realidad que conoce, se acomoda al objeto.

El verdadero motor del cambio (Piaget, 1970b) es la reequilibración permanente de los esquemas, realizada mediante el dialéctico juego de la asimilación y la acomodación adaptativa. Pero además de la equilibración, Piaget consideraba factores del cambio humano la maduración biológica, la experiencia con los objetos (experimentación) y la experiencia social, aunque a esta última le concedió, de hecho, escasa importancia en sus trabajos investigadores y teóricos.

Piaget describe el desarrollo en términos de estadios; un estadio define el tipo de estructura, es decir, la organización de las capacidades y estilos cognitivos de operar y pensar. Una secuencia evolutiva de estadios, define el desarrollo, desde su formato más básico (la acción) al más complejo (el pensamiento). El paso de un estadio de desarrollo al siguiente es un proceso que requiere un espacio de tiempo considerable en el que, tras una fase de preparación, a menudo larga, culmina la construcción de una nueva estructura.

Piaget establece cuatro grandes estadios, el primero, denominado sensoriomotor, se diferencia cualitativamente de los otros porque los esquemas se basan sólo en la acción, los otros tres: preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal, se sustentan en la representación mental de carácter lógico-categorial y en el concepto de operación: un constructo que le permite describir y explicar los procesos cognitivos superiores.

La importancia teórica de la obra de Henri Wallon en la Historia de la Psicología

del desarrollo

La aportación del médico y psicólogo francés Wallon (1879- 1962) a la Psicología evolutiva fue muy importante, aunque ahora parece haberse olvidado. En su obra (Wallon, 1941) se pueden encontrar aportaciones de gran vigencia en los planteamientos teóricos actuales, así como un profundo interés por el papel que ejerce la educación escolar en el desarrollo infantil. Wallon rechaza las posturas metafísicas ligadas a la introspección y defiende una Psicología científica, planteando un punto de vista genético, evolutivo y dialéctico.

Tiene Wallon una visión integradora de la Psicología (Palacios, 1983) y en su obra no aborda sólo el estudio de uno de los factores en evolución: la inteligencia, la afectividad, el movimiento, las relaciones sociales, etc., sino que trata el estudio del niño como un sistema complejo y completo en evolución. Considera el desarrollo psicológico infantil como un todo que se produce en varios planos a la vez, que no son independientes, sino complementarios. La conjunción de planos da lugar a las discontinuidades, conflictos, crisis y mutaciones que caracterizan el desarrollo, que Wallon concibe también en términos de estadios.

Wallon considera el componente social como un factor consustancial al ser humano y valora la complementariedad entre lo biológico y lo social (Wallon, 1946). Para él, la emoción juega un papel preponderante, ya que a través de ella el niño accede a la vida psíquica. Su función es la comunicación con el otro, pero para que la emoción se vuelva medio de expresión y comunicación hace falta que, además de la maduración, actúe la influencia afectiva del entorno social y les dé una significación comunicativa.

La motricidad es, para Wallon, inseparable de la emoción ya que el movimiento es una emoción exteriorizada. La emoción y la motricidad, además de ser los componentes esenciales de la vida afectiva y cognitiva antes de los dos años, son los prerrequisitos para la representación, para el paso del acto al pensamiento (Wallon, 1976). Finalmente, la imitación es un factor determinante que engendrará en gran medida el lenguaje (Marti, 1991).

Wallon señala los siguientes estadios en el proceso de desarrollo: la impulsividad motriz, la emotividad, la exploración psicomotriz, el personalismo, el estadio del pensamiento categorial, la pubertad, la adolescencia, la juventud y la edad adulta. Cada uno de estos estadios se caracteriza por la presencia de una función predominante, que está centrada tanto en el propio sujeto, como en la relación que establece con el mundo social que le rodea. La sucesión de los estadios no es lineal, sino que los encabalgamientos, los avances y retrocesos son lo habitual. En resumen, se puede decir que Wallon se aleja de la concepción mecanicista y se centra en la visión constructivista y sociocultural, sin olvidar la naturaleza biológica de todo proceso humano.

La importancia teórica de la obra de Vygotski para la comprensión del desarrollo

Vygotski (1896-1934) es el autor ruso más conocido y popular en Europa y EE.UU en los últimos años. Su obra, silenciada en la ex Unión Soviética durante el período estalinista, debe su actual difusión y popularidad a la traducción al inglés de sus escritos, al interés progresivo de la Psicología por los planteamientos cognitivos, a las críticas que, desde los años setenta, ha recibido la teoría de Piaget y a la búsqueda de nuevos marcos teóricos y explicativos (Wertsch y Tulviste, 1992) que permitan un acercamiento entre el desarrollo y la educación.

Como señala Rivière (1984), autor al que seguiremos en nuestra reflexión, Vygotski cruzó, como una furia veloz la Psicología científica de nuestro siglo, en un momento histórico en que se produjeron los conocidos acontecimientos revolucionarios que dieron lugar a los radicales cambios sociales, culturales y políticos rusos, que tanto han influido en la configuración del mundo actual.

Vygotski que desarrolló la primera parte de su vida profesional en una escuela de Magisterio se interesó por la comprensión de los procesos creativos, lo que le llevó a profundizar en la diferencia evolutiva de los procesos psicológicos inferiores y superiores. Él consideró el pensamiento creativo como un proceso psicológico superior. En 1920 Vygotski enferma de tuberculosis. Internado en un sanatorio, produce algunas de sus obras más significativas, entre ellas El sentido

histórico de la crisis en Psicología (Vygostki, 1924), donde señala las principales opciones epistemológicas y metodológicas, que se desmarcan de las que dominaban la psicología de su época (Vila, 1990).

Pero quizás la vida de Vygotski no hubiera estado tan ligada a la investigación psicoeducativa de no haber triunfado tan brillantemente en el II Congreso Pan-ruso de Psiconeurología de Leningrado en 1924 en el que presentó una comunicación sobre Los métodos de investigación reflexológica y psicológica . En aquel trabajo, Vygotski defendía algunas propuestas novedosas, como la de relacionar los reflejos condicionados y la conducta consciente del ser humano, sugiriendo la necesidad de estudiar la conciencia con procedimientos objetivos (Vygostki, 1924). Este congreso marca un hito crucial en su carrera, ya que, a partir de él, Vygotski comienza a trabajar en el Instituto de Psicología de Moscú, y se constituye la que luego se conocerá como la troika (Luria, Leontiev y Vygotski), equipo de trabajo que generará una producción enormemente enriquecedora y aún no descubierta en toda su profundidad (Zaporozeths, 1978). A partir de este momento, Vygotski comienza a estudiar una serie de problemas, como el analfabetismo, las diferencias culturales y la falta de atención educativa hacia los deficientes mentales y hacia los problemas de aprendizaje y desarrollo escolar.

Una de las tesis básicas de la psicología de Vygotski la constituye su afirmación de que las funciones psicológicas superiores se originan como consecuencia de las relaciones entre los seres humanos y se desarrollan, en primer lugar, en el curso de la relación del niño con otras personas más competentes, y, posteriormente, se internalizan. Entendiendo el proceso de internalización como la reconstrucción interna de una operación externa: es lo que llama la ley de la doble formación de los procesos psicológicos, según la cual toda función aparece dos veces: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del sujeto (intrapsicológica).

Otro concepto básico en la teoría de Vygotski es el de actividad. El hombre transforma la realidad y a sí mismo mediante su aplicación activa. La actividad se realiza mediante el uso de instrumentos físicos, que prolongan la eficacia del cuerpo en la acción, e instrumentos mentales, que nacen de la internalización de signos y símbolos. De entre los símbolos y signos a los que accede el ser humano, tiene especial importancia el lenguaje que, una vez que se adquiere, se convierte en un verdadero instrumento mental.

En la perspectiva vygotskiana es fundamental el concepto que se ha popularizado como zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo es una metáfora para describir un proceso que parte de lo que el sujeto puede hacer solo y abarca todo lo que es capaz de hacer y pensar con ayuda de otro. Este concepto está teniendo una gran repercusión en las ciencias de la educación, ya que ha supuesto, por un lado, una aproximación entre el desarrollo y el aprendizaje y, por otro, ha enfocado la importancia de la interacción real y simbólica entre el profesor/a y los alumnos/as, y entre los alumnos/as mismos. La potencialidad de la eficacia de la enseñanza se sitúa, justamente, en esta zona de desarrollo posible.

Vygotski critica los métodos tradicionales y señala la necesidad de estudiar los conceptos y habilidades en el proceso de cambio, observando las sucesivas tentativas del sujeto cuando intenta resolver un problema y tratando de analizar los procesos, no los resultados. Vygotski también coincide en la metodología, con la tendencia actual que busca, en los análisis finos de los procesos (Coll y Onrubia, 1992), una manera de estudiar la construcción psicológica.

Finalmente, podemos decir que, para Vygotski, el desarrollo es un proceso de cambios cualitativos en el que se alternan períodos de crecimiento estables con cambios bruscos. Critica la concepción de un principio invariante que explique las diferentes fases del desarrollo, porque concibe el desarrollo humano como la síntesis de dos órdenes genéticos: la maduración orgánica, que corresponde a la evolución de la especie reflejada en el desarrollo madurativo y la historia cultural, de la que se extraen los procesos superiores. Estos supuestos se aproximan a la concepción walloniana del desarrollo.

El desarrollo humano desde la perspectiva del ciclo vital

El modelo contextual-dialéctico, cuyas raíces filosóficas se encuentran en Marx y Hegel, se halla presente tanto en las teorías de Wallon y Vygotski, como en las que denominaremos del life- span o del ciclo vital, si bien esta última perspectiva no podría ser comparada con las dos anteriores en muchos aspectos. El paradigma contextual-dialéctico propugna la interdependencia de todas las conductas en el cambio y la multidireccionalidad del proceso. El enfoque del

ciclo vital supone una ampliación del ámbito evolutivo de interés para la Psicología, tradicionalmente centrado en las etapas de la infancia, en el que se busca dar cuenta de la compleja interacción entre los factores biológicos, individuales, socioculturales y del entorno físico en el desarrollo de la persona a lo largo de toda la vida (Freixas, 1992).

En el modelo del ciclo vital, los conceptos tradicionales que asignan inestabilidad a la infancia y estabilidad a la edad adulta son revisados, sugiriendo que, si bien es cierto que en la infancia hay más dimensiones caracterizadas por un alto grado de cambio, también en ella se dan dimensiones de gran estabilidad (Palacios, 1990), mientras en la edad adulta y la vejez se encuentran esferas de estabilidad, junto a otras que se caracterizan por el cambio o la inestabilidad.

Según los trabajos de Baltes, Reese y Lipsitt (1980), la herencia y las experiencias son los determinantes subyacentes de los tres conjuntos de influencias que controlan el desarrollo: las influencias normativas relacionadas con la edad; las influencias relacionadas con los cambios históricos; y finalmente las influencias no normativas, cuando ocurren en momentos inesperados. Estas proposiciones teóricas han venido acompañadas por una reflexión e innovación metodológica importante. Los autores del ciclo vital (Baltes, Reese y Nesselroade, 1977 y Nesselroade y Reese, 1973) consideran que la metodología de investigación evolutiva ha de proporcionar estrategias tanto para estudiar las regularidades en las pautas de cambio, como para identificar las relaciones entre variables explicativas de tipo histórico, que sean sensibles al cambio y permitan considerar el desarrollo individual dentro de una ecología biocultural.

1.6. Para saber más

• BRUNER, J. (1984): «Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotski». En Linaza, J. L. (Comp.): Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza. Págs. 31-44.

• COLL, C. (1979): «El concepto de desarrollo en Psicología evolutiva». En Infancia y Aprendizaje, 7. Págs. 60-73.

• FERNÁNDEZ, R. y GIL, P. (1990): «El nacimiento de la Psicología

evolutiva». En García Madruga, J. A., y Lacasa, P. (Eds.): Psicología Evolutiva. Vol. I. Madrid. UNED. Págs. 29-34.

1.7. Ideas para construir esquemas propios

• La Psicología del desarrollo es la ciencia que describe y explica los cambios psicológicos que ocurren a las personas a lo largo de todo el ciclo vital y, junto con la Psicología de la educación, aporta los fundamentos psicológicos a la práctica educativa.

• Las creencias sobre la infancia y su educabilidad han ido cambiando con el paso de los años, con el avance científico y, sobre todo, con el avance en el respeto a los derechos de los niños/as.

• La Psicología del desarrollo es una ciencia joven que hasta hace poco buscaba paradigmas universales que explicaran en general todos los procesos de cambio. Así nacieron los modelos teóricos clásicos. Todos ellos han hecho aportaciones importantes a esta disciplina.

• Un buen dominio de la Historia de la ciencia psicoevolutiva debería incluir elaborar esquemas conceptuales que respondieran a preguntas como las siguientes:

– ¿Qué relación se establece entre la Psicología del desarrollo y la práctica educativa?

– ¿Es lo mismo aprendizaje que desarrollo?

– ¿Cómo caracterizarías el modelo organicista?

– ¿En qué se diferencian los modelos evolutivos de Piaget y de Wallon?

1.8. Actividades y tareas

Actividad individual

Leer atentamente el siguiente texto y reflexionar sobre su contenido sin olvidar anotar la secuencia histórica que establece. Elaborar un esquema sobre el significado del texto y relacionarlo con el concepto de creencia educativa.

«Domostroi, una guía tradicional de la administración del hogar compilada por eclesiásticos en el siglo XVI, aconsejaba al padre que en las relaciones con su hijo "no sonrías, no juegues con él, porque siendo débil en las pequeñas cosas lo sufrirás en las grandes"... La nobleza del siglo XVIII seguía viviendo con arreglo a los preceptos tradicionales del Domostroi y Vladimir Polunin recordaba que en Kurski, en el decenio de 1840, las reglas establecidas en el Domostroi se consideraba que encerraban la esencia de la felicidad del matrimonio y que toda desviación de ellas conducía a disputas familiares, un grave pecado...: "Castigad a vuestro hijo en los primeros años y os consolará en vuestra vejez y será el adorno de vuestra alma. No ahorréis la corrección a vuestros hijos, pues la vara no les matará, sino que les hará bien; cuando golpeáis su cuerpo libráis su alma de la muerte"... Si amáis a vuestro hijo castigadle a menudo para que pueda después alegrar vuestro espíritu... Educar a vuestro hijo en el temor y hallaréis en él paz y bendición». Tomado de Dunn P. P. (1974): «Ese enemigo es el niño: la infancia en la Rusia imperial». En L. de Mause: Historia de la infancia. Madrid. Alianza. Págs. 430-431. Edición en español de 1991.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en grupo de trabajo, debatir sobre el texto y las anotaciones personales al mismo. Preguntas como las siguientes podrían guiar la discusión: ¿Qué factores inciden en las creencias que una cultura tiene sobre la infancia?, ¿qué institución social ha ejercido más influencia en las creencias educativas a lo largo de la historia de Occidente?, ¿por qué?, ¿cómo lo ha hecho?, ¿qué

creencias populares, de nuestra tradición, sobre el trato a los niños/as, podemos destacar como perniciosas? La tarea conjunta consiste en escribir un pequeño informe sobre este asunto. Después, si se desea continuar con el trabajo, cinco coordinadores/as de grupo y un moderador/a subirán al estrado y desarrollarán una mesa redonda en la que se discutirá sobre el tema creencias populares respecto de la infancia, su crianza y educación. Si se desea hacer evaluación podría utilizarse cualquiera de los productos, si se les da formato de informe de trabajo individual, de grupo o síntesis de gran grupo.

CAPÍTULO 2

La psicología del desarrollo hoy

2.1. La revolución cognitiva

A finales de la década de los cincuenta se observa un declive general, dentro del cuerpo teórico de la Psicología, del modelo conductista y el inicio de un cambio de orientación en la psicología norteamericana. Varios factores tuvieron que ver con este cambio. Uno de ellos fue el impacto de los ordenadores; otro factor fue la difusión de las teorías de Piaget, lo que hará que poco a poco se vaya asumiendo una concepción del sujeto en desarrollo como un receptor activo y creativo, o como un procesador y elaborador de conocimiento y habilidades, de modo que la mente cognitiva y activa llega a ocupar el lugar central de las perspectivas teóricas a partir de los años sesenta. Es lo que conocemos como psicología cognitiva.

El tránsito de la vieja a la nueva psicología cognitiva se suele señalar con la aparición de ciertos trabajos teóricos que, quizás casualmente, se producen a mitad de la década de los cincuenta. Newell, Shaw y Simon (1958) publican Elements of a Theory of Human Problem Solving, en el que reformulan antiguos problemas de la psicología y dan nuevas interpretaciones, basadas en la analogía del trabajo de un ordenador. En 1957, Chomsky publica su Sintactic Structures, que marca un hito, al proponer una nueva forma de abordar el estudio del lenguaje, acentuando el elemento comunicativo. Miller publica en 1956 su trabajo The magical number seven, en el que sostiene que la capacidad de memoria se limita a siete elementos. En 1956, Bruner, Goodnow y Austin publican Study of thinking, en el que se replantea el tema del pensamiento, en términos no sólo de la estructura, sino del contenido y de proceso. El sujeto comienza a ser visto como un organismo capaz de seleccionar, codificar, ordenar y elaborar la información que recibe del entorno y de construir, por sí mismo, su pensamiento. Cuando, en 1963, Flavell publica su libro La psicología de Jean

Piaget, en el que sintetiza la compleja teoría cognitiva y psicogenética del autor suizo, se puede decir que se ha consolidado, en la comunidad científica internacional, la revolución cognitiva. A partir de ahora, el desarrollo psicológico será básicamente una descripción y una explicación de la evolución cognitiva del sujeto, que afectará a todos los ámbitos de la personalidad y a todos los procesos de cambio.

La psicología cognitiva y los modelos neopiagetianos

El desarrollo de la investigación empírica bajo el paradigma conceptual de Piaget, entre 1964 y 1974, trajo un buen número de críticas referidas tanto a aspectos concretos de la teoría, como a los conceptos de estadios, egocentrismo, y a la idea de que la transición de un estadio del desarrollo al siguiente es producto de un proceso de equilibración (Case, 1981, 1985). Asimismo, se pone en crisis la idea de estructura, un concepto abstracto difícil de concretar y hacer operativo en la investigación empírica, lo que suponía atacar el núcleo mismo de la teoría piagetiana. Otros elementos teóricos cuestionados fueron: el problema de los desfases horizontales (tareas con la misma estructura lógica son resueltas por sujetos de diferente estructura psicológica) y la incapacidad de la formulación piagetiana para dar cuenta de las diferencias individuales a la hora de abordar tareas cognitivas. Se puso de manifiesto (Carretero y Palacios, 1982) que ciertos estilos cognitivos, como la reflexividad-impulsividad, o la dependencia-independencia de campo, eran factores responsables de los desfases entre la competencia (capacidad genérica para hacer algo) y actuación (realización concreta de la tarea).

A raíz de todo ello, surgen las llamadas teorías neopiagetianas. Son teorías neopiagetianas las que, sin abandonar los principios generales del modelo piagetiano, hacen aportaciones que cambian substantivamente las explicaciones sobre procesos cognitivos concretos. Uno de los más importantes autores neopiagetianos de la actualidad es el español-norteamericano Juan Pascual-Leone, que propuso una reformulación de la teoría conservando el núcleo central de la misma. En ella conserva elementos originales, como las nociones de esquema, asimilación, diferenciación, y acomodación, pero reformula otros hasta confeccionar lo que denominó la teoría de los operadores constructivos.

Los operadores constructivos son una especie de esquemas generales de inteligencia que van cambiando evolutivamente. El sujeto se enfrenta a las tareas cognitivas con esquemas que tienen la virtualidad de ser activos para resolver tareas y así construir esquemas nuevos, concepto que no es muy diferente al de estadio. Pascual-Leone (1970), a partir de la noción piagetiana de esquema, analiza minuciosamente los protocolos de respuesta a las tareas, describiendo los esquemas que requieren la resolución de cada una de ellas, y concluyendo que existe relación entre el número de esquemas que los niños utilizan y coordinan y las tareas que son capaces de resolver con éxito.

Al mismo tiempo que Pascual-Leone elabora una variante de la teoría piagetiana en Estados Unidos, la perspectiva cognitiva general se va convirtiendo, progresivamente, en un nuevo modelo que, bajo la influencia creciente de la informática, comienza a denominarse perspectiva del procesamiento de la información. El esquema general de cómo los microprocesadores informáticos reciben y procesan la información que se introduce en ellos, elaborándola según las posibilidades que ofrece un determinado programa, penetra como metáfora en las interpretaciones teóricas sobre cómo funciona la mente humana, y termina impregnando muchas de las aportaciones de los años setenta y ochenta. Case (1985) ha descrito los mecanismos del desarrollo cognitivo en términos de la capacidad progresiva de procesar información y el logro de ciertos automatismos para realizar este procesamiento. La atención y la memoria liberan trabajo y pueden asumir demandas cada vez más complejas. Por otra parte, la progresión cognitiva se produce al lograr, mediante estos automatismos, una mayor capacidad operatoria. Finalmente, dos problemas interesan al modelo cognitivo: el análisis de tareas y el estudio evolutivo de los diferentes procesos básicos: memoria, atención, percepción, etc.

Siegler (1978) mediante el análisis de tareas estudia empíricamente los componentes cognitivos que subyacen a la resolución de una determinada actividad cognitiva. En este contexto surgen ideas sobre el desarrollo, generadas por investiga- ciones relacionadas con la memoria, el análisis de tareas o las estrategias de solución de problemas (Carretero, 1980). Se hacen propuestas que parecen concebir el crecimiento cognitivo como una evolución de la capacidad limitada del procesamiento de la información. Aunque este modelo no pretende generar una teoría global explicativa del desarrollo, sus postulados básicos inciden en los supuestos evolutivos, sobre todo porque éstos estaban muy influenciados por la teoría piagetiana. Así, el enfoque del procesamiento de la información ha dado un nuevo impulso a las investigaciones evolutivas de los

últimos años (Pozo, 1989).

Respecto del problema de la representación mental, el paradigma del procesamiento de la información ha generado investigaciones sobre qué formato o formatos constituyen la materia prima del pensamiento, distinguiendo entre un formato proposicional y un formato de tipo analógico; desde un pensamiento en imágenes a uno de información cada vez más abstracta. En este sentido, Bruner, Oler y Greenfield (1966) distinguen tres etapas en el desarrollo: la representación enactiva, basada en las acciones que el niño puede realizar sobre los objetos; la etapa icónica o figurativa, a modo de dibujos en la mente, y la etapa simbólica o proposicional.

El enfoque cognitivo supuso la restitución de lo mental al ámbito de la Psicología, aunque esta vuelta se realiza de forma distinta, ya que implica la delimitación y definición de un nuevo plano de lo mental, como un sistema de codificación y cómputo. Para Gardner (1985), esta nueva ciencia de la mente postula un nivel de análisis totalmente separado del nivel biológico o neurológico y se caracteriza por su adhesión a la metáfora del computador. Rivière (1991) considera que, si bien el sujeto psicológico de las primeras concepciones cognitivas de los años sesenta se parecía bastante a un pequeño monstruo racional, el sujeto de la psicología cognitiva ha ido cambiando a lo largo de los años setenta y ochenta, permitiendo cambios cualitativos que perfilan una imagen más versátil, flexible y limitada del mismo. Para Bruner (1990), el objetivo de la revolución cognitiva fue recuperar la mente, y comprenderla como creadora de significados y como producto cultural, no convertirla en un procesador mecánico; este último, en su opinión, debería rectificarse.

2.2. El desarrollo desde la perspectiva etológica

La Psicología que se interesa por el desarrollo de los seres humanos tiene en la etología y en la ecología dos modelos teóricos que tratan de explicar y describir los cambios, no tanto estableciendo una contraposición entre el sujeto y el entorno, o entre el interior y el exterior, sino en el análisis de las interacciones que se producen dentro de los contextos y marcos, tanto reales o naturales, como

simbólicos o socioculturales. El desarrollo, según estos enfoques, no es explicable únicamente desde el sujeto, ni desde leyes universales que afectan al mismo, sino desde las relaciones que se establecen entre él y los entornos complejos que rodean y desde los cuales los comportamientos progresan y adquieren sentido.

El término etología se ha asociado a los trabajos de Lorenz (1903-1989) en Alemania y de Tinbergen (1907-1988) en Holanda, quienes asentaron, en los años treinta, las bases de la moderna ciencia del comportamiento habitual (ethos=costumbre). Uno de los elementos que caracteriza la etología moderna es el énfasis puesto en el entorno, que se concibe como una realidad significativa, vinculada armónicamente a la propia naturaleza del sujeto. No se trata solamente del entorno físico o social, sino del que posee propiedades pertinentes para el organismo y su especie en cuestión. Así pues, la etología estudia el entorno típico de cada especie, a la vez que analiza los factores endógenos que provocan una predisposición a ciertos estados internos en el organismo. Estos factores se articulan con el ambiente y permiten explicar por qué en circunstancias diferentes los animales reaccionan de manera similar, utilizando lo que se ha denominado patrones fijos de conducta, o por qué aparecen cambios comportamentales en circunstancias exteriores idénticas, por causa de la motivación endógena de la conducta (López, 1983). Otro de los conceptos básicos de la etología es el estímulo o señal que desencadena la aparición de un patrón fijo de conducta.

El desarrollo se concibe como el resultado de la interacción entre un sujeto activo, cuyas conductas están programadas en el tiempo, y un ambiente significativo propio y diferente en cada edad. Los temas de interés para la etología, como la búsqueda de alimento, la vinculación con los congéneres, la expresión de emociones básicas, el cuidado de las crías, el apareamiento, la reproducción, la agresión y el dominio social, que se han estudiado en relación con el comportamiento animal, han contribuido a centrar el interés de la Psicología del desarrollo en aspectos tan importantes para el desarrollo humano como la emoción, el apego, las relaciones entre iguales, el juego, etc. Las etapas evolutivas, desde esta perspectiva, se definen por los períodos críticos, en los que el comportamiento es afectado de manera más radical y duradera que en otros. En los primeros estudios se daba una importancia crucial a estos períodos críticos que se consideraban ligados a edades cronológicas y de efectos irreversibles. Actualmente se les denomina períodos sensibles y se les supone menos ligados a factores internos y con unos efectos que pueden conseguirse

posteriormente, aunque con mayor dificultad.

Los trabajos del enfoque etológico han impulsado y dado entidad al concepto de apego, consolidando la idea de que la relación afectiva temprana es específica, de alto valor adaptativo y no dependiente de otras necesidades primarias como la alimentación. Autores de orientación psicoanalítica, como Bowlby, han destacado que la vinculación afectiva con los congéneres es una necesidad original y tiene un claro valor adaptativo. Pero el concepto de apego es subsidiario también de los trabajos de Wallon, Ainsworth y Trevarthen, quienes analizaron el significado profundo de las emociones que la vinculación materno-filial produce en las primeras fases del desarrollo. A este respecto, son muy importantes los trabajos de Kaye (1982), que señalan que las lecciones del desarrollo más importantes se enseñan en el entorno social, valorando la importancia de la relación niño-adulto en el desarrollo cognitivo y social, punto que se acentúa también en las investigaciones de Schaffer (1971, 1977, 1984) sobre la sociabilidad y de Bruner (1983) sobre la comunicación. Otras líneas de investigación etológica analizan el papel del padre (Lamb, 1976; Parke, 1980), o estudian el repertorio de conductas que permiten al bebé buscar el contacto y comunicarse con sus semejantes (Stern, 1977). También en este modelo está recibiendo especial atención el estudio de la naturaleza y evolución de las relaciones entre iguales y la amistad (Rubin, 1980).

La etología ha contribuido a recuperar y renovar los métodos naturalistas en el estudio del cambio humano. La necesidad de descripción y clasificación detallada de los comportamientos del organismo (repertorios comportamentales, etogramas, etc.) ha revalorizado el papel de la observación para el estudio del comportamiento en su significación adaptativa. Estos planteamientos han fomentado el estudio de comportamientos que anteriormente habían sido poco explorados, como las manifestaciones de la conducta no verbal, las conductas agresivas, las conductas de dominación, diferentes aspectos de comportamientos lúdicos, etc., poniendo de relieve la función adaptativa del comportamiento y las limitaciones o posibilidades que ofrece el entorno, así como la disponibilidad del organismo para el aprendizaje. Las investigaciones evolutivas humanas, realizadas desde la perspectiva etológica se centran en gran medida en la primera infancia, y con frecuencia se refieren a las relaciones interpersonales entre el bebé y las personas adultas que lo cuidan (Eibl-Eibesfeldt, 1993).

2.3. El enfoque ecológico

La perspectiva ecológica propone una reelaboración teórica del papel que juega el entorno en la conducta y en el desarrollo, valorando los procesos interactivos entre el individuo que se desarrolla y su medio físico, social y cultural. Bronfenbrenner (1979a, 1979b) define el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él. Así, el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (como en las muñecas rusas).

Las estructuras a las que se refiere Bronfenbrenner son: el microsistema, constituido por los escenarios inmediatos que rodean a las personas en desarrollo, en los cuales pueden iniciar fácilmente interacciones cara a cara (hogar, escuela, trabajo); el mesosistema, que comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que las personas participan activamente (por ejemplo, las relaciones entre la escuela y el hogar); el exosistema, que se refiere a la interacción de uno o más entornos, que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que le rodea (por ejemplo, el trabajo y las amistades de los progenitores, con respecto al niño/a); y los macrosistemas, entendidos como sistemas envolventes que hacen referencia a circunstancias, fenómenos y estructuras de tipo social, político, cultural, ideológico, etc.

El objetivo primordial del modelo ecológico es definir, inventariar y relacionar los conjuntos sistémicos en los que se mueve la evolución humana, tomando en consideración tanto la coordenada temporal como la espacial. Así, Bronfenbrenner (1979) ha definido un modelo propio para operacionalizar la investigación del entorno evolutivo que ha denominado proceso-persona-contexto. Este modelo analiza el contexto en que ocurre el desarrollo, las características personales (biológicas o psicológicas) de una o más personas presentes en dicho contexto y el proceso a través del cual ocurre el desarrollo.

La propuesta ecológica no se encuentra muy alejada de las posiciones sociogenéticas de Vygotski que, como hemos visto, consideran que el desarrollo es inseparable del contexto cultural en el que las conductas toman sentido. Por otra parte, esta visión del desarrollo, como progresiva interrelación entre un sujeto cambiante y un entorno también cambiante que lo influencia a diferentes

niveles, está próxima a la perspectiva del ciclo vital, que busca una multiplicidad de dimensiones que interactúan con el proceso de desarrollo. No obstante, este modelo ofrece una propuesta algo imprecisa del proceso de desarrollo, aunque, como dice Palacios (1990), esto quizás sea un mérito, ya que un modelo cerrado y específico no puede dar cuenta de los hechos tan complejos y diversos que se producen a lo largo de la vida humana.

Los trabajos de investigación derivados del modelo ecológico, que se suelen denominar ambientales, se han centrado en el estudio del impacto de los cambios sociales en la conducta de los sujetos, en las propiedades del entorno, la complejidad de los estímulos ambientales y su papel en la percepción. Se trata de trabajos que tienen en cuenta no sólo los objetos más inmediatos con los que interactúa el sujeto, sino también el amplio espacio que lo engloba, como los ámbitos educativos que se producen en la familia y en la escuela (Smith y Connolly, 1972, 1981).

2.4. Conceptos básicos para la comprensión del desarrollo humano

Como hemos visto, en la actualidad no disponemos de una sola teoría que describa y explique todos los aspectos del desarrollo humano, aunque en todas las formulaciones conceptuales podemos encontrar una preocupación por ciertos problemas que constituyen los cimientos de lo que es la evolución psicológica. Todos los teóricos de la Psicología del desarrollo se han preocupado por encontrar un esquema general que describa el cambio de las capacidades cognitivas o de la organización de la vida afectiva, lograr una aproximación conceptual sobre qué es lo que cambia y qué es lo que permanece constante en la naturaleza humana a través del tiempo, descubrir cómo se interrelacionan los procesos externos y los internos en el progresivo cambio evolutivo.

La propia denominación de esta materia adquiere históricamente una cierta ambigüedad en su expresión: psicología infantil, psicología genética, psicología evolutiva, psicología del desarrollo. Por nuestra parte, estamos utilizando la expresión Psicología del desarrollo, equiparable a la expresión inglesa Developmental Psychology, que supone una denominación amplia y nos permite desplegar un discurso conceptual que acerque las perspectivas evolutivas a las

perspectivas educativas, para comprender los cambios y su posibilidad de optimización mediante los procesos educativos.

La Psicología del desarrollo se ocupa tanto de los cambios generales que se producen en todos los individuos a lo largo de los distintos períodos del ciclo vital, como del hecho de que las personas difieren entre sí y cambian también de forma diversa. A su vez, los fenómenos objeto de estudio son procesos que incluyen la conducta exteriorizada u observable y la conducta interiorizada que debe ser inferida por el observador. A pesar de que la delimitación conceptual anterior parece aceptarse de forma amplia, esto no supone, como ya hemos visto, que haya acuerdo completo entre los diferentes modelos teóricos sobre el objeto de la Psicología del desarrollo.

Además, la Psicología del desarrollo reconoce que el individuo evoluciona dentro de un mundo que varía, y que el contexto cambiante puede afectar a la naturaleza del cambio individual. Todo ello da lugar a que aún estén sin resolver, de forma definitiva, ciertos problemas conceptuales que, por otro lado, constituyen la sustancia misma para la comprensión del cambio psicológico de los seres humanos a lo largo del ciclo vital. Los presentaremos en forma de problemas, lo que nos permitirá informar de estos conceptos básicos sin caer en la ingenuidad de afirmar que todo está resuelto.

La regulación del desarrollo

La polémica sobre la predominancia de lo innato y lo adquirido en el desarrollo psicológico forma parte ya de la historia de la Psicología evolutiva (Marchesi, Palacios y Carretero, 1983). Actualmente la explicación dicotómica ha sido reemplazada por otras de carácter interactivo, en las que se acepta el papel de ambos. Así, se considera que los diferentes aspectos de la conducta humana se producen por la interacción entre los elementos de la herencia y los del medio: procesos psicológicos como la inteligencia y la personalidad, se contemplan hoy como el resultado de esta interacción.

Palacios (1990) afirma que la distinción entre lo innato y lo adquirido es falsa, en cierto sentido, especialmente cuando se mira a la luz de la evolución de la especie. Así, lo innato no es sólo lo que no se ha aprendido, sino lo que debe

existir antes de todo proceso de aprendizaje individual, y que resulta necesario para realizarlo. La herencia actúa en solitario sólo en el momento de la concepción, pues a partir de ahí, cualquier manifestación fenotípica puede proceder directamente del genoma o de la interacción entre éste y el entorno de desarrollo. Así, herencia y medio, están unidos desde el principio, de tal manera que resulta inútil pretender analizarlos por separado para intentar unirlos posteriormente.

Todos los seres humanos compartimos unos caracteres básicos comunes propios de la especie y disponemos de caracteres individuales, algunos de ellos modificables por la acción del medio a lo largo de la vida. El código genético humano contiene un perfil de desarrollo propio. Sin embargo, el plan genético tiene una manifestación que se realizará ambientalmente y, en este sentido, resulta difícil conocerlo en estado puro. Se le conoce a través de su concreción, de acuerdo con las posibilidades del medio. Nunca se hereda más que un esbozo, un plan y, por tanto, ni los órganos ni las pautas de conducta se pueden considerar propiamente innatos. La herencia no sólo aporta las posibilidades y limitaciones, sino que incluye un calendario madurativo que determinará lo que en cada momento es posible. El calendario madurativo no refleja lo que tiene que suceder en la evolución psicológica, sino lo que es probable que suceda en un organismo normal en un medio ambiente también normal. Por otro lado, lo que hoy consideramos innato lo es porque resultó adquirido en algún momento de la filogénesis, dice Bruner (1984 y 1988); y, al mismo tiempo, lo que es adquirido para un sujeto, lo es en tanto que dispone de instrumentos innatos para realizar dicha adquisición.

Continuidad y reversibilidad del cambio psicológico

Otra de las cuestiones básicas en la Psicología que estudia el cambio evolutivo se centra en el problema de la continui- dad/discontinuidad. ¿Qué es constante y qué varía en el proceso de cambio a lo largo del ciclo vital? Este problema se puede analizar desde un nivel descriptivo o desde un nivel explicativo (Marchesi, Palacios y Carretero, 1983). Piaget realizó un análisis en el que la discontinuidad es discontinuidad descriptiva referida a un proceso continuo de continuidad en el cambio (Bruner, 1981). Para Piaget (1970), lo básico es la

continuidad explicativa, ya que los niveles de funcionamiento de las estructuras suponen una homogeneidad de fondo que subyace a la heterogeneidad de las mismas.

Vygotski (1934a) afirma que el análisis del proceso funcional de cambio es el que debe revelar las relaciones causales, reales o dinámicas, en oposición a la simple descripción. El resultado del cambio son las formas, cualitativamente diferentes, que aparece a lo largo del recorrido vital; formas que encarnan las características del sujeto, además de sus relaciones con el contexto. Lo nuevo supone una organización diferente de lo anterior, que implica relaciones diferentes entre funciones. Son dos concepciones epistemológicamente diferentes sobre la génesis constructiva de los sucesivos niveles de organización psicológica. Piaget (1970) sostenía que las estructuras son producto de la construcción interna en continua reequilibración, mientras que Vygotski (1934a) buscaba la explicación de los procesos superiores, o funciones, en la interacción del individuo con su ambiente social y en la mediación histórica y cultural de la especie.

El problema de la continuidad frente a la discontinuidad nos lleva a otros problemas como el de la reversibilidad frente a la irreversibilidad del efecto de las experiencias (Palacios, Coll y Marchesi, 1990). En las primeras teorías evolutivas, sobre todo en el psicoanálisis, se apostó por la irreversibilidad, principalmente de los efectos psicológicos de los traumas y dificultades evolutivas. Actualmente, los argumentos en favor de la irreversibilidad se ven refutados por la evidencia de que lo que hace irreversibles determinados trastornos o logros es el mantenimiento de las condiciones que los han provocado, y no el hecho de que los acontecimientos tengan lugar a una edad temprana. Schaffer (1977), que se ha ocupado de este tema con relación al apego, afirma que el retraso, durante los primeros años de vida, es reversible, y las experiencias precoces, por drásticas que sean, no ocasionan forzosamente pautas de comportamiento que no puedan ser después modificadas. Lo más probable es que, si un ser humano es estimulado y motivado durante los primeros meses de vida, también lo sea en etapas posteriores; aunque si no es así, siempre cabe la esperanza de que reciba más tarde los estímulos necesarios y los use con provecho (Palacios, Coll y Marchesi, 1990).

El cambio evolutivo, además de ser visto como continuo o discontinuo, más o menos reversible o irreversible en sus logros o en sus fracasos, puede ser considerado como estable o inestable. Los cambios evolutivos tienden a adquirir

cierta estabilidad, lo que no supone ausencia de transformación, sino mantenimiento de posiciones relativas al grupo normativo. Esto nos lleva a otros dos grandes problemas de la Psicología del desarrollo, que se conocen como el problema de los períodos críticos y el problema de los estadios o los escalones del cambio psicológico.

Descripción y explicación del cambio

La caracterización tradicional afirmaba que la herencia impone al desarrollo unas limitaciones temporales que son independientes de la interacción con el medio, y que las experiencias vividas en ciertos momentos críticos son irreversibles e irreparables, como ya hemos dicho. Esto implica considerar que existen adquisiciones que sólo se podrían realizar en ciertos períodos o con la conjunción de ciertas circunstancias. Se trata del concepto de período crítico. El complejo de Edipo sería un período crítico, igual que el estadio de la impulsividad motriz, del que habla Wallon, o el no semántico de Spitz.

En la actualidad, este concepto está siendo sustituido por el de período sensible. El período sensible sería aquél en que el organismo muestra una mayor predisposición para el aprendizaje o para la interacción. En este sentido, Marchesi, Palacios y Carretero (1983) afirman que es muy probable que toda la infancia sea un período óptimo para el despliegue de las grandes facetas de la personalidad: inteligencia, lenguaje, afectividad, sociabilidad, etc., por ser un período durante el cual se consolida la madurez estructural del cerebro y porque durante él se realizan una serie compleja y numerosa de aprendizajes básicos.

Teorías evolutivas que utilizan la noción de estadio, como las de Wallon, Piaget, Freud y Werner, entre otras, se interesan por los cambios estructurales a lo largo del proceso, y se orientan hacia estados más o menos finales. Dentro de estas teorías es, sin duda, la de Piaget la que ha desarrollado más detalladamente este concepto. La descripción del cambio en términos de estadios supone la defensa de un elevado nivel de homogeneidad en las conductas y rasgos que se dan en cada período evolutivo. Por el contrario, el rechazo de este concepto supone defender la heterogeneidad y no reconocer la existencia de estructuras de conjunto, que organicen y den forma a rasgos generales y comunes o a conductas

homogéneas.

La noción de estadio se refiere a un conjunto de conductas, rasgos o atributos intermedios entre los límites de una conducta concreta y de una serie de descripciones inconcretas, asociadas a niveles de edad. Las críticas más importantes al concepto de estadio se han centrado en la constatación de algunas disonancias empíricas que aparecen al encontrar, en ciertos aspectos del desarrollo, ejemplos de alto nivel de discontinuidad o desfases. La aproximación neopiagetiana, como ya hemos visto, ha buscado una explicación a los desfases horizontales, en términos de análisis diferencial de las estrategias cognitivas que se actualizan en las distintas tareas. De esta forma, la influencia de la tarea, el contexto o las diferencias individuales, se suma a la noción piagetiana de estructura, para explicar las conductas cognitivas.

En los últimos tiempos se ha popularizado una versión débil del concepto de estadio y ha tomado fuerza la idea de que existen niveles de desarrollo en dominios específicos, que evolucionan genéricamente de forma parecida, aunque con matices individuales y sociales que no deben despreciarse, y que pueden ser substancialmente diferenciales.

2.5. El estudio y la investigación del desarrollo humano

Los métodos que utiliza la Psicología del desarrollo no son diferentes de los que se utilizan en el resto de las ciencias que estudian fenómenos delicados, que han de manejarse con permanente y riguroso respeto a la vida humana. La observación y la experimentación (limitada por el control deontológico), así como los métodos etnográficos y socioculturales, se dan cita para estudiar el fenómeno progresivo de cambio al que están abocados los individuos de nuestra especie. Lo que caracteriza específicamente a los procedimientos de investigación evolutiva son los diseños. En ellos se tiene una especial atención al factor tiempo. La dimensión temporal atraviesa el cambio y debe ser controlada en cualquier trabajo investigador. Se han establecido (Palacios, Coll y Marchesi, 1990) tres tipos de diseños de investigación: el longitudinal, el transversal y el secuencial.

El diseño longitudinal

Es un plan de trabajo que consiste en realizar el seguimiento del contenido psicológico que se estudia durante un período temporal largo. Los mismos sujetos y los mismos fenómenos psicológicos (variables o conjuntos de variables organizadas) son explorados con los mismos instrumentos, cada cierto tiempo (ciclos regulares). Se establece así la trayectoria evolutiva de un grupo de sujetos, en un lapso de tiempo suficientemente amplio, como para apreciar el efecto evolutivo del fenómeno estudiado. Así, las investigaciones longitudinales permiten observar cambios generales de los sujetos, lo que nos muestra la homogeneidad del desarrollo. Al mismo tiempo, los estudios longitudinales, permiten registrar los cambios específicos de los individuos y encontrar datos relativos a la diversidad individual (heterogeneidad evolutiva).

Este tipo de estudios tiene grandes ventajas, y una de las más importantes es la riqueza de datos que ofrece; pero también tiene algunos inconvenientes: son caros y están sujetos a lo que se ha llamado la mortandad investigadora (los sujetos de la muestra pueden desaparecer o ser inaccesibles para los/as investigadores a lo largo del lapso de tiempo). También sufren el efecto cohorte, esto es, los resultados pueden estar afectados por las características específicas de la generación que se estudia. Una generación puede tener características especiales, cuyo origen puede estar en los tipos de contextos y modos de vida que le afectan. Finalmente, todos los diseños están sujetos a los factores teóricos o perspectivas de análisis de los investigadores (Martí, 1991). Cada investigación se plantea desde un esquema teórico que valora más unos problemas que otros y acentúa más unas variables de cambio que otras.

El diseño transversal

Como alternativa a los problemas prácticos y teóricos del diseño longitudinal, la investigación en evolución humana se planteó planes de trabajo complementarios; se trata del diseño transversal. El diseño transversal (Palacios, Coll y Marchesi, 1990) consiste en estudiar, en un momento determinado, a un grupo de niños/as de cada una de las edades que interesa. De esta forma

observamos la discontinuidad del proceso evolutivo que se estudia, a lo largo de un ciclo grande de edad, pero en sujetos diferentes en cada grupo de edad. El ciclo vital en estos diseños, no es el del propio individuo, sino que viene representado, simbólicamente, por los grupos de edad que se estudian, ya que cada grupo de edad se considera un buen representante de todos los sujetos de la misma generación.

Estos diseños, además de ser más baratos, neutralizan, en cierto sentido, el efecto cohorte. Pero los diseños transversales tienen también problemas. Uno de ellos es que no ofrecen datos del cambio intraindividual a lo largo del tiempo (los sujetos de cuatro años no son los mismos que se estudiaron cuando se registran los datos de los de seis años). El efecto cohorte se plantea en sentido contrario.

Los diseños secuenciales

Algunos defectos metodológicos de los diseños transversales y longitudinales se intentan paliar haciendo planes de investigación mixtos (Palacios, Coll y Marchesi, 1990). Son los planes de investigación secuenciales, que permiten explorar los fenómenos psicológicos en una muestra de una generación durante un lapso de tiempo, más o menos prolongado, y comparar estos datos con los obtenidos, sobre el mismo fenómeno, durante idéntico lapso de tiempo, en otro grupo, de otra generación, cuando ésta tiene la edad de la anterior. Se pueden así anular los efectos generacionales, por la vía de convertirlos en parte del objeto de estudio.

Los estudios secuenciales permiten, a su vez, recoger y controlar las influencias de factores contextuales e histórico culturales. Por ejemplo, si estudiamos aspectos del desarrollo de los niños/as que hicieron la Educación General Básica, y luego estudiamos los mismos aspectos en los que hacen la Educación Primaria, obtendremos información acerca de las posibles influencias de los cambios del sistema educativo sobre el desarrollo de los aspectos estudiados.

Procedimientos y unidades de análisis en la investigación evolutiva

Hasta aquí hemos estudiado los modelos de investigación en el estudio de los cambios evolutivos. Pero dentro de todos ellos se pueden utilizar distintos procedimientos de recogida de datos y se pueden hacer distintos tipos de análisis de los mismos, dependiendo, como hemos dicho, de las perspectivas teóricas que tengan los/as investigadores.

En Psicología del desarrollo son especialmente importantes los procedimientos observacionales y naturalistas, así como las entrevistas (el llamado método clínico de Piaget, que consiste en hacer entrevistas en las que se explora exhaustivamente, mediante preguntas, el pensamiento de los sujetos). El método microgenético que propusieron Piaget y Vygotski intenta encontrar, mediante el análisis de tareas, la evolución de dominios concretos (en términos de estructuras y de funciones respectivamente) dentro de las actividades comunes (de desarrollo y aprendizaje respectivamente).

En la actualidad, los/as investigadores están trabajando con un abanico amplio de procedimientos y a distintos niveles de análisis de los datos obtenidos (Martí, 1991). Podemos afirmar que la metodología de investigación está en un momento de apertura a una gran variedad de procedimientos, que confirma el período heterodoxo y libre en el que se encuentra la ciencia evolutiva.

2.6. Para saber más

• PALACIOS, J. (1979): «¿Qué es...? ¿Herencia o medio?». En Cuadernos de Pedagogía, 59. Págs. 46-48.

• CARRETERO, M. (1983): «Modelos neopiagetianos». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (Eds.). Psicología evolutiva. Vol. I. Teorías y métodos. Madrid. Alianza. Págs. 195-220.

• LINAZA, J. L. (1981): «Bruner y Piaget: un diálogo largo y difícil». En Infancia y Aprendizaje. Monografía 2. Págs. 237-251.

2.7. Ideas para construir esquemas propios

• La Psicología evolutiva hoy es fundamentalmente cognitiva; la teoría piagetiana, conocida como cognitivo-evolutiva, constructivista, genética y epistemológica es el origen general de la psicología cognitiva evolutiva actual, aunque ésta haya recibido muchas otras influencias.

• Los modelos etológicos, de origen naturalista, y ecológicos, de origen contextual y sociológico, aportan a los estudios sobre el desarrollo humano no sólo una perspectiva integradora y comprensiva, sino unos métodos rigurosos y eficaces para comprender el cambio humano.

• Lo que caracteriza la investigación en el ámbito de la Psicología del desarrollo no son los métodos, sino los diseños que están atravesados por el manejo de la variable tiempo.

• Los diseños de investigación en este ámbito científico son tres: longitudinal, transversal y secuencial.

• Un buen dominio de estos temas supondría tener respuestas a preguntas como las que siguen:

– ¿Cuáles son las características de los modelos etológico y ecológico?

– ¿Cómo explicar la elaboración de un concepto desde un modelo psicoanalítico?

– ¿Cómo se plantearía una pregunta y una hipótesis para una investigación psicoevolutiva?

– ¿Qué resuelve el diseño transversal?

2.8. Actividades y tareas

Actividad individual y de pequeño grupo

A partir del siguiente supuesto práctico, cada miembro del grupo elabora una pregunta que debe ser respondida mediante un proceso investigador psicoevolutivo de diseño transversal, longitudinal o secuencial. El trabajo de grupo consistirá en elegir el diseño más adecuado y elaborar las pautas de acción investigadora.

Supuesto práctico

«Un investigador novato debe elaborar un proyecto de investigación, dentro del área psicoeducativa, para conseguir una beca, con la cual financiar sus estudios de doctorado. En general se trata de trabajar en el ámbito del desarrollo cognitivo, tratando de encontrar respuestas que sean útiles para la planificación del aprendizaje escolar. Debe diseñar un proyecto en el que se pueda apreciar una o varias preguntas relativas a un problema más amplio dentro de un marco teórico concreto y desarrollar una hipótesis que sea relevante al ámbito de conocimiento que se ha señalado.»

La tarea principal consistirá en describir el problema a estudiar, definir las variables que son relevantes y especificar, elaborar las preguntas que se quieren responder, pensar en los sujetos que participarán en la investigación: edades, sexo, clases sociales, etc. También se deben elaborar hipótesis de trabajo, definir el procedimiento de recogida de datos y de análisis de los mismos, todo ello dentro de un diseño de investigación psicoevolutiva.

Si se tiene la oportunidad de trabajar en pequeño grupo, sería interesante intercambiar los proyectos de investigación diseñados y discutir, uno por uno, si el diseño que se ha elegido es el más adecuado para resolver el tipo de problema planteado. Asimismo, se podrían revisar cada uno de los elementos de la

investigación y su grado de idoneidad en relación al problema, lo que a su vez podría ser utilizado como material para la evaluación si ésta se considera necesaria u oportuna.

Segunda parte

El desarrollo durante la primera infancia y en los años preescolares

CAPÍTULO 3

El desarrollo en la primera infancia

3.1. Maduración y crecimiento físico

Wallon (1941) sostenía que todo individuo vive entre el inconsciente biológico y el social; con lo que quería decir que tanto uno como otro factor influyen en el desarrollo pero son poco conocidos por el propio sujeto que se limita a asumir la realidad en la que le ha tocado vivir. El organismo físico tiene su propia lógica de constitución, maduración y crecimiento que actúa con bastante independencia de otros factores, aunque la interacción está siempre presente en el juego de elementos que son responsables del desarrollo. La maduración es un factor de cambio que está directamente ligado a la predeterminación que la herencia le impone. La maduración es un proceso en gran medida autónomo. El crecimiento físico, por ejemplo, es relativamente independiente de las influencias ambientales, salvo cuando éstas afectan a la satisfacción de necesidades básicas de alimento y condiciones de vida. La estatura, el peso y la evolución morfológica son procesos muy canalizados genéticamente y sometidos a las imposiciones del calendario madurativo. El crecimiento físico funciona en base a un calendario madurativo y a una lógica neurofisiológica determinada por la herencia (Palacios, Coll y Marchesi, 1990). Pero el programa genético describe un paulatino y permanente proceso de cambio que, aunque está predeterminado, no está del todo cerrado. Las condiciones de vida, la alimentación, los cuidados habituales y el clima psicoemocional influyen en el crecimiento físico. Por ejemplo, vivir durante demasiado tiempo en situaciones de pobreza extrema puede retrasar el proceso madurativo.

La programación genética proporciona a la maduración biológica y al crecimiento físico una suerte de control autorregulador, incluyendo mecanismos de recuperación que actúan cuando el despliegue encuentra factores externos que modifican su tendencia. Un ejemplo de esta sensibilidad autorreguladora es el

detenimiento del crecimiento físico del feto, que se produce durante las últimas semanas de vida intrauterina, cuando la cavidad uterina es más pequeña de lo que el feto necesitaría; al desaparecer el obstáculo se recupera el ritmo de crecimiento. Pero la plasticidad del programa genético no es total y cuando las dificultades externas son demasiado severas, la recuperación se torna imposible, resultando de ello efectos indeseables. Tal es el caso de estados de carencia nutritiva o de déficit en los cuidados; si se prolongan por un tiempo superior al que la plasticidad madurativa puede soportar, tendrán efectos físicos y psicológicos. En este sentido, la variabilidad personal es grande y los márgenes de reacción ante factores adversos son amplios. Además no es lo mismo la malnutrición prolongada durante los primeros meses, que en el período de la vida adulta; ni una falta de atención sanitaria durante el parto que en cualquier otro momento posterior. Existen una reglas básicas: los primeros años son los más vulnerables y los efectos serán más graves si la permanencia en las situaciones adversas se prolonga.

En síntesis, el crecimiento físico está controlado por elementos internos al propio organismo, o endógenos, y por elementos externos, o exógenos. La confluencia de ambos permite el despliegue de un proceso, que constituye la base sobre la que se asentará el desarrollo psicológico y el aprendizaje. La herencia genética no impone un programa fijo y cerrado para todos los ámbitos del desarrollo, sino unas tendencias generales que, para ciertos dominios son más cerradas y para otros más abiertas. Por ejemplo, la estatura depende de mensajes más cerrados, mientras que el lenguaje depende de mensajes genéticos mucho más abiertos. Además, aspectos del desarrollo muy predeterminados genéticamente pueden modificar su tendencia bajo condiciones adversas, pero, incluso en estas situaciones, cada individuo responde de forma particular en el proceso de reacción y recuperación.

3.2. El sistema nervioso, el cerebro y la maduración

El sistema nervioso es el encargado de recibir los estímulos perceptivos, interpretarlos y elaborar las respuestas pertinentes que, al principio, son respuestas motoras y después serán comportamientos más complejos. En el sistema nervioso, el cerebro es el órgano que actúa como gran centro de

recepción y elaboración de información, y el sistema nervioso periférico, conjunto de redes nerviosas, el que actúa como sistema de comunicación de la información; ambos maduran equilibradamente al mismo ritmo.

Cuando el bebé nace, las partes del sistema nervioso central más evolucionadas son las internas, las que están en contacto más directo con la médula, que son las más antiguas filogenéticamente. A esta parte del cerebro se ha llamado cerebro viejo o cerebro profundo, porque su actividad se relaciona con aspectos psicológicos menos conocidos. En cambio, las partes más externas, especialmente la corteza en toda su superficie, pero particularmente la zona anterior, o frontal, están bastante más inmaduras al nacer, y su evolución durante los dos primeros años de la vida será fundamental, ya que en ellos se alojan los centros nerviosos que controlarán habilidades tan importantes como el lenguaje y la psicomotricidad. Tanto el desarrollo del control corporal y la precisión de los movimientos, como el desarrollo del habla, requieren un cierto nivel de maduración de estas zonas neuronales, lo que explica que el recién nacido no esté preparado ni para andar ni para hablar. La corteza cerebral contendrá, cuando se desarrolle plenamente, los centros nerviosos donde se elaborarán las respuestas más complejas, de ahí que los primeros meses de vida sean, junto con la vida intrauterina, un período de importancia capital para el futuro.

El desarrollo del cerebro es, en gran medida, la maduración de la corteza, que se producirá según un progresivo proceso de teleencefalización: maduración desde el centro hacia la periferia. La fontanela, huesos frontales del cráneo, permanece abierta hasta los seis meses aproximadamente, para facilitar el rápido y constante crecimiento de la zona frontal de la corteza. La maduración del cerebro se corresponde con la desaparición progresiva de las conductas incontroladas y automáticas, gracias al progresivo control que, sobre las conductas de relación, van adquiriendo los centros nerviosos corticales. La maduración neuronal da lugar al progresivo control del propio cuerpo, la postura y la coordinación de los movimientos, así como a la aparición de los sistemas de representación.

El proceso de maduración neurofisiológica es la base biológica del desarrollo psicológico, y éste se observa particularmente bien en el desarrollo de la dimensión psicomotora y perceptivo-atencional. Con esto queremos decir que tanto el conjunto de esquemas de dirección de la atención y la percepción, como las habilidades motrices, componen el formato de desarrollo psicológico en los dos primeros años. Esto no significa que no tengan una gran importancia los procesos cognitivos, afectivos y sociales, sino que, al ser el aparato

sensoriomotor el elemento nucleador de la conducta durante estos años, las otras dimensiones del desarrollo se articulan en torno a él.

Hacia los dos años, el cerebro ha madurado lo suficiente como para que se produzca el que, seguramente, es el más importante proceso humano: la adquisición del lenguaje y de toda la función simbólica, en sus múltiples expresiones. Función que está en la base de la capacidad de pensamiento y de comunicación humana.

3.3. El desarrollo prenatal

Si tomamos como punto de partida el desarrollo neurofisiológico y le unimos otros indicadores del cambio físico, como los progresos motores, el peso y el tamaño, los períodos del crecimiento físico y del desarrollo psicomotor, podrían ser dos: un período prenatal y un período postnatal. El primero, a su vez, debe dividirse en dos: período embrionario, de la segunda semana a la novena; y el período fetal, de la novena semana al nacimiento. El nacimiento marca la frontera entre la vida intrauterina y la vida externa y podría, con los criterios anteriores, dividirse en: período perinatal, del nacimiento a la cuarta semana de vida; primera infancia, de la cuarta semana a los dos años aproximadamente; período preescolar, de los dos a los seis o siete; período de la madurez infantil, de los seis a los doce; período de la pubertad y adolescencia, de los doce a los dieciséis años; de los dieciséis en adelante, período de la juventud y la adultez; finalmente, llegará la vejez, en la que vuelve a haber cambios físicos y, a veces, neurofisiológicos significativos.

El período de vida intrauterina es el de mayor ritmo de crecimiento físico y el de mayor influencia en el cambio posterior. En nueve meses, el cigoto, óvulo fecundado por un espermatozoide, se convierte en un embrión y éste en un feto. Se pasa de no ser más que una célula que contiene la herencia genética de ambos progenitores a ser una criatura de algo más de tres kilogramos de peso, medio metro de estatura y morfología y fisiología humana; de no ser más que un proyecto de criatura a constituir un organismo complejísimo. A partir de que el cigoto se instala en las paredes del útero femenino, el crecimiento físico es imparable y el ritmo que adquiere el mismo nunca será tan vertiginoso. En esta

etapa embrionaria, que dura ocho semanas, se produce la morfogénesis, diferenciación de formas que darán lugar a las diferentes partes del cuerpo, y la histogénesis, diferenciación que dará lugar a los distintos tipos de tejido corporal; ahora el proyecto de criatura humana mide aproximadamente 3 centímetros.

Aproximadamente a partir de la novena semana de embarazo comienza para el feto un nuevo período, señalado por el despliegue de todos los órganos y sistemas, y por un ritmo de crecimiento igualmente rápido. Lo que era génesis se convierte en realidad: cabeza, tronco, brazos, manos, piernas, corazón, etc., se diferencian como órganos y, muy pronto, se articulan entre sí como sistemas fisiológicos. Alrededor del séptimo mes de vida intrauterina, el feto llega a adquirir el tamaño que tendrá al nacer y ocupa casi la totalidad de la cavidad uterina, por lo que los últimos dos meses de vida fetal los dedica a engordar, dormir, moverse y seguir creciendo, si puede.

Durante el período embrionario y fetal, los riesgos de que el crecimiento físico no sea el que se espera son bastante altos y, de hecho, si algo va mal y el crecimiento se detiene, se puede producir un aborto natural, que puede pasar desapercibido para la mujer embarazada. Las posibilidades de malformaciones o trastornos en el crecimiento físico durante el período intrauterino tienen consecuencias mucho más graves e irreversibles que durante cualquier otra etapa de la vida. Las malformaciones congénitas pueden afectar a la anatomía y/o la fisiología de la criatura. Los efectos de agentes externos patógenos, como el consumo de drogas, alcohol, enfermedades maternas, etc., tienen también consecuencias nefastas, en este período. Pero lo normal es que el crecimiento celular se realice de forma adecuada y la organización completa y exacta del cuerpo se lleve a cabo, de modo que todo termine con una nueva criatura en casa.

Los progresos médicos en los servicios de salud de los países occidentales permiten que el nivel de viabilidad y la posibilidad de sobrevivir aumenten; hoy los niños/as prematuros sobreviven bien viviendo en incubadoras en condiciones que son bastante parecidas a las que tenían en el interior materno. Por esta razón, hoy se suele considerar el peso como factor indicativo. Desde un peso de un kilo y setecientos gramos, la viabilidad es posible; con menos peso, sólo muy excepcionalmente sobreviviría; aunque las excepciones aumentan cada día.

3.4. El nacimiento y el equipo inicial

El desarrollo en la etapa fetal culmina con el nacimiento, que se suele producir después de nueve meses de vida intrauterina. El nacimiento se produce bajo leyes de la programación genética del feto y con la colaboración consciente e inconsciente de la madre. Determinadas hormonas de la mujer embarazada estimulan las contracciones uterinas y la dilatación pelviana necesaria para que la criatura salga al exterior, aunque personalmente a ésta le disguste hacerlo.

Que el nacimiento sea un proceso natural y no un traumatismo, ni una enfermedad, no significa que sea fácil ni que se deba realizar en ausencia de cuidados y vigilancia sanitaria. La llegada a este mundo requiere atención médica y afectiva de familiares y/o amigos. El parto es doloroso y los cuidados al bebé recién nacido son especialmente necesarios, urgentes y complejos. Los riesgos más comunes son los que se pueden derivar de la anoxia, falta de oxígeno en las células, que el bebé puede sufrir si se dilata excesivamente la puesta a punto del proceso respiratorio, o los traumatismos neuronales derivados de las dificultades de salida, del excesivo tamaño de la cabeza en relación a la cavidad pelviana, entre otros; así como de una manipulación errónea por parte de los asistentes sanitarios.

Una prueba neurofisiológica, el test de APGAR, suele utilizarse para evaluar el estado de bienestar físico general del recién nacido. Esta prueba mide cinco factores: el ritmo cardíaco; la facilidad respiratoria; el tono muscular; la coloración cutánea y los reflejos. Cada uno de estos factores es calificado con una puntuación de cero, uno o dos, lo que da una puntuación entre cero y diez, que es tomada como índice de idoneidad y optimicidad si es superior a siete; de atención médica, si sus valores están entre cuatro y seis; y de vigilancia intensiva e intervención sanitaria si es inferior a cuatro. Los valores más frecuentes, en los niños/as occidentales están entre siete y nueve.

Los bebés traen al nacimiento un conjunto de disposiciones vitales que les van a resultar imprescindibles para su desarrollo. Una serie de capacidades motrices y perceptivas están en condiciones de actuar coordinadamente para que el recién nacido comience a interactuar con el medio y, sobre todo, con las personas. La succión, el hociqueo y el aferramiento son esquemas de movimiento reflejo, que se activan al estimular la zona corporal correspondiente. Estos actos son, por un

lado, indicadores de que el estado neurológico es el adecuado, es decir, que el niño/a está maduro para vivir fuera del útero y, por otro lado, son complejos esquemas de sensibilidad y acción coordinada que le permitirán, inmediatamente entrar en contacto con el mundo y empezar a conocerlo.

Algunos patrones reflejos tienen poca funcionalidad y desaparecen a los pocos meses de vida; son ejemplos de este tipo, el reflejo de moro, que consiste en una respuesta de estiramiento corporal y recogimiento inmediato de todo el cuerpo, ante un estímulo lateral; este reflejo desaparece entre los tres y los cuatro meses. Pero los reflejos adaptativos no desaparecen sino que se transforman, incluyendo en su automatismo elementos del entorno y modificando su función para adaptarse al entorno físico y social. Son de gran utilidad y han sido considerados como las primeras conductas inteligentes, o esquemas de inteligencia sensoriomotriz (Piaget, 1936).

Los sistemas de crianza de los bebés, en todas las civilizaciones, asumen que los adultos deben comunicarse con los recién nacidos a partir de la atención y la progresiva educación de los esquemas de acción, elementales pero precisos y eficaces. Así, la alimentación se realiza a intervalos de tiempo y bajo rituales que, al repetirse, reafirman los comportamientos y escenarios y ayudan al bebé a comprender el sistema social en el que debe integrarse. Igual puede decirse de cualquier otro hábito de crianza, como la higiene, los juegos, los paseos, los rituales del sueño, etc. De esta forma, el ambiente proporciona al bebé un plan de vida que, al mismo tiempo que resuelve las perentorias necesidades de supervivencia, perfecciona el equipo inicial, básicamente compuesto de perfectos esquemas sensoriales y motrices.

3.5. El desarrollo psicomotor en la primera infancia

El desarrollo durante los dos primeros años es muy globalizado, y la psicomotricidad ha sido considerada como una expresión de esta globalidad evolutiva. La psicomotricidad es un nudo de comportamientos, habilidades y capacidades expresivas en continuo desarrollo, que articula el desenvolvimiento físico: estatura, peso, proporciones, etc., el desenvolvimiento motor: coordinación, equilibrio, precisión y rapidez de los movimientos y de la posición

en el espacio, y el desarrollo psicológico: personalidad, estilos de relación, comportamiento, actitudes, etc. Se denomina psicomotricidad a esta macrodimensión del cambio humano, en un intento de expresar que el despliegue de las capacidades físicas y motoras no es independiente del que se produce en las áreas de la personalidad, o en las que llamamos psicológicas: inteligencia, afectividad, sociabilidad, etc.

El progreso psicomotor funciona de acuerdo a dos leyes complementarias (Palacios y Mora, 1990), la ley céfalo-caudal, según la cual se controlan antes las partes que están más próximas a la cabeza y el tronco y después las más alejadas, y la ley próximo- distal: se domina antes lo que está más cerca del eje corporal y después lo que está más alejado. Así, se controlan primero los movimientos de los hombros y los codos que los de la muñeca y los dedos e, igualmente, antes los movimientos de los brazos y las piernas y más tarde los de los pies y las manos; antes la cabeza y luego el tronco, etc. A partir del funcionamiento de estas leyes se va logrando un repertorio de movimientos que aumenta en precisión, eficacia de ejecución y voluntariedad.

La criatura humana pasa de realizar movimientos incontrolados y no ser capaz de mantener la cabeza y el tronco erguidos al nacer, al dominio voluntario y coordinado del cuerpo en el espacio, el uso de brazos, piernas y manos, a la capacidad de caminar y correr voluntariamente, a comer solo/a y a encajar piezas con precisión, lo cual es toda una revolución psicomotora.

La evolución de las capacidades perceptivo-motoras actúan de forma conjunta, incidiendo en el desarrollo psicológico de forma general; pero no hay que olvidar que, durante este período, el desarrollo pasa por la interacción del sujeto que crece con las personas que lo cuidan y lo quieren. Este vínculo tiene también en los comportamientos motóricos su vehículo de comunicación. Un esquema evolutivo psicomotor mínimo de la primera infancia podría marcarse mediante los siguientes hitos: entre los 3 y 4 meses, controla el movimiento del cuello y mantiene la cabeza y coordina entre sí los movimientos de las manos y los ojos. Entre los 5 y los 6 meses, logra la posición de estar sentado/a sin ayuda. A los 7 u 8 meses se desplaza gateando o arrastrándose de alguna forma. Entre los 8 y los 9 meses puede desplazarse caminando con ayuda de otro. A los 11 ó 12 meses caminará solo aunque se agarre a paredes y muebles. Entre los 18 y los 20 meses puede desplazarse corriendo torpemente. Estas pautas de desarrollo tienen una amplia variabilidad individual. Un retraso en los logros no debe alarmar, siempre y cuando se observe la pronta recuperación; pero un estancamiento

prolongado puede ser indicador de que algo no va bien, no sólo motóricamente, sino biológica y psicológicamente.

3.6. La socialización humana: los primeros aprendizajes

Los recién nacidos están preparados para interactuar con el medio a partir de sus capacidades, para percibir ciertos estímulos y para responder a ellos de forma selectiva y adaptativa. Las habilidades perceptivo-motoras dotan al recién nacido de capacidad para coordinar su actividad con la de los adultos que lo cuidan, de tal forma que las actividades conjuntas se convierten en plataformas para el desarrollo. La coordinación mutua entre el bebé y su cuidador en las actividades de cuidado y crianza produce, además de la satisfacción de necesidades perentorias para la vida (alimentación, condiciones para el sueño, el descanso, vestido y protección de los cambios climáticos naturales, etc.), el establecimiento de esquemas de relaciones sociales. Éstos permiten a la criatura ir reconociendo progresivamente las situaciones y a las personas con las que se relacionan que muy pronto reconocen y con las que establecen vínculos afectivos, que serán decisivos para su desarrollo. El reconocimiento del otro como cuidador estable, termina por producir el reconocimiento propio como sujeto psicológico; la distinción de los otros conocidos y la diferenciación progresiva de los desconocidos. En esta extraordinaria operación de reconocimiento, juegan un papel fundamental las emociones, que actúan como esquemas de afecto que unen al bebé con quienes le cuidan.

Desde principios de siglo, se ha relacionado las relaciones interpersonales entre el bebé y los adultos que lo cuidan con la satisfacción de las necesidades vitales y con la adquisición de habilidades para su integración sociales. Pero también la etología nos ha enseñado que el establecimiento de patrones de conducta más o menos fijos, tanto de los cuidadores como de las criaturas, parece tener un fundamento biológico que garantiza que los procesos de crianza, no quedan totalmente abiertos a la libre decisión de los progenitores. Una suerte de predisposición a responder de forma positiva por parte del adulto asegura que toda cría sea atendida en lo que se considera básico para sobrevivir.

Por otro lado, los estudios cognitivos aconsejan no separar el desarrollo del

mundo cognitivo del desarrollo del mundo afectivo (Kaye, 1982). Abundan los estudios sobre emociones infantiles, que se han centrado en las respuestas fisiológicas (sobre el ritmo cardíaco, el cambio de temperatura, etc.) que acontecen en el cuerpo del bebé ante las distintas formas que adquiere el rostro adulto (Lewis, 1978). Se continúa, de esta forma, una tradición en la manera de ver el tema de las relaciones interpersonales de los primeros teóricos del vínculo social (Bowlby, 1969 y 1973), que interpretaron el desarrollo de las emociones y la organización simbólica de la mente de forma conjunta. Pero la perspectiva teórica que más ha influido en el estudio de las relaciones interpersonales y su repercusión en el desarrollo posterior ha sido la etológica (Ainsworth, 1963; López, 1986, y Smith, 1988), aportando el importante concepto de apego, que ha constituido, desde su origen, el núcleo conceptual básico para explicar los procesos de sociabilidad humana.

El apego, un proceso de vinculación socioafectiva

El apego se refiere a un patrón de conductas que se establece entre la cría y su cuidador/a, y se caracteriza por la aparición de una serie de comportamientos que se desencadenan de forma conjunta: acercamiento físico, seguimiento con la mirada, desplazamiento motor, contagio emocional, imitación del gesto, sonrisas e inquietud cuando se produce la separación. El concepto de apego proviene de la etología animal, pero muy pronto fue incorporado por Bowlby (1969), a la psicología humana, quien lo fue convirtiendo, progresivamente, en un vínculo de relación afectiva y emocional (López, 1983). El apego incluye comportamientos, representaciones mentales, afectos y emociones. Las conductas de apego parecen estar dirigidas a mantener el contacto del bebé con la figura a la que se apega, con frecuencia la madre, pero también otros adultos que están cerca del bebé; y con las que éste se vincula. Este vínculo se establece mediante comportamientos, que pueden ir desde patrones instintivos, como el llanto y el pataleo, hasta conductas perceptivo motoras más o menos intencionales, como seguir con la mirada al adulto/a o imitar sus movimientos faciales y gestos.

El vínculo de apego supone una experiencia social, cuyas repercusiones cognitivas y afectivas son elaboradas por las criaturas y sus cuidadores que constituyen esquemas de representación cognitiva, preconceptos primero y

conceptos después, con los que justificar las emociones y los afectos que los unen a las figuras de apego. Las representaciones mentales de los afectos y emociones que sentimos por estas figuras son el germen de la futura concepción de uno mismo/a, y de los demás. Así, las ideas sobre uno mismo/a, que poco a poco irán dando lugar al autoconcepto, y las valoraciones que hacemos de nosotros/as mismos/as, lo que conoceremos como autoestima, acompañan siempre al reconocimiento de nuestra identidad personal, y nunca son independientes de los afectos que nos demuestran los demás y de la opinión que creemos que tienen sobre nosotros/as y que nosotros/as tenemos sobre ellos/as.

La relativa permanencia del sujeto en estados emocionales de bienestar, proporcionados por los vínculos sociales estables y positivos, constituyen el origen de la aparición de emociones positivas básicas para el desarrollo humano, como son las que acompañan la satisfacción de las necesidades vitales. Pero también la insatisfacción y los estados de necesidad desempeñan el papel de contraste, que permiten apreciar el bienestar de la satisfacción cuando ésta se produce. Así, es el balanceo entre insatisfacción y satisfacción, entre necesidad y plenitud, lo que permite al bebe conocer las tonalidades emocionales ligadas a la relación con las figuras de apego. Según ha interpretado el psicoanálisis, de este balanceo de emociones ligadas a los mecanismos de atención y ayuda se deriva la aparición del resto de la gama emocional que acompaña toda nuestra vida de relación social: la alegría, la empatía, la solidaridad y la capacidad de comprender los sentimientos de los otros.

Parece que en el entramado de los sentimientos que produce el apego es el origen de los sentimientos y emociones del futuro que adornan la personalidad de cada uno y que éstos surgen de los cuidados amorosos que recibimos de quienes nos atienden y nos aman. Contrariamente, la inestabilidad emocional, la incapacidad para autoaceptarse, comprenderse y comprender las emociones y sentimientos ajenos, es atribuida al resultado de la excesiva permanencia en experiencias de desamor y la ausencia del contacto personal positivo que suele acompañar las actividades de satisfacción de las necesidades básicas. Es el desapego que, como el apego, tiene graves e impredecibles efectos en el desarrollo.

El proceso evolutivo de los vínculos afectivos durante el primer año de vida se ha descrito en tres etapas. La primera de estas etapas se caracteriza por la predisposición del bebé a responder al rostro humano de forma discriminada y positiva, frente a otros estímulos perceptivos; el bebé se vuelve hacia el rostro

humano, cuando es tomado en brazos, busca el encuentro con la mirada e imita la sonrisa que recibe, desconcertándose, si lo que recibe es un rostro serio (Palacios, 1990). Una segunda etapa se caracteriza por la producción de respuestas selectivamente más alegres hacia los cuidadores permanentes, y serias hacia los extraños; una mayor actividad motriz y una expresión facial de reconocimiento. Por último, la tercera fase se caracteriza por la aparición de una emoción negativa: miedo hacia los desconocidos, que se convierte en desconcierto si el sujeto está solo entre personas a las que no está acostumbrado. Todo ello ha sido interpretado como un rudimento de discriminación del sí mismo respecto de los otros.

3.7. La importancia de las emociones y la vida afectiva en el desarrollo de la personalidad

Los seres humanos nacen con un repertorio universal de expresiones faciales a las que se asocian emociones, que tienen su origen, tanto en estados de bienestar y malestar del propio sujeto como en los contagios emocionales que toman de los otros. Las emociones aparecen muy pronto en el desarrollo psicológico y evolucionan a lo largo de la vida. El miedo, la ira, la alegría, la pasión, la tristeza, la inhibición paralizante, son estados de ánimo cargados emocionalmente, son emociones. Las emociones no sólo tienen la finalidad de alertarnos en contra o a favor de situaciones clave, sino que son una forma compleja, global y profunda de enfrentarnos al medio ambiente con respuestas útiles.

Wallon (1941) consideró la emoción como un vehículo de comunicación entre el niño/a y las personas que pasan tiempo con él/ella, porque las emociones de los adultos se transmiten a los/as niños/as en una suerte de contagio, que termina ayudándoles a ajustar el tono emocional que acompaña el estado de ánimo de las personas con las que se viven las experiencias de la vida cotidiana; así la criatura humana iría aprendiendo paulatinamente los estados emocionales apropiados a cada situación de la vida: la alegría ante el encuentro, la tristeza de la separación, el entusiasmo ante expectativas atractivas, el miedo a lo desconocido.

Las emociones comienzan siendo un código claro, contundente y global con el

que interpretar las situaciones a las que hay que enfrentarse; progresivamente se van modulando hasta convertirse en gran parte en el tono personal, en el estilo de sentir y de ser ante los otros y ante la vida. Las emociones constituyen aspectos esenciales de nuestra vida, tonalidades de satisfacción e insatisfacción ante lo que nos sucede, añadiendo aspectos idiosincrásicos a la personalidad de cada uno, que suelen teñir de matices la personalidad y hacernos atractivos e interesantes a los ojos de los demás.

Como hemos visto, parece que las primeras emociones que registramos mentalmente son la insatisfacción: estado emocional de disgusto ligado a la satisfacción de necesidades como el hambre, la sed, el frío, el calor, etc. y al del disgusto o displacer: estado de animo de desagrado, ligado a la sensación de necesidad, dolor, miedo, etc. El placer corporal y anímico producto de la eliminación del frío y/o el calor, el sueño satisfecho, etc., producen en la criatura un estado de bienestar que poco a poco reconoce como permanente. La constancia de estas dos emociones ligadas a los cuidados de la crianza sustenta los procesos de imitación y aunque no podemos afirmar que de estas dos emociones se generen todas las demás, como afirman algunos psicoanalistas, lo cierto es que son dos estados de ánimo globales de gran utilidad como sistema elemental de comunicación con el exterior durante los primeros años.

Durante la segunda mitad del primer año, las emociones de miedo y/o desconfianza a lo desconocido, en estrecha relación con el afianzamiento de las emociones positivas ligadas al apego, terminan de completar un cuadro de vivencias que separa lo familiar de lo desconocido, necesario para lograr una posición de seguridad personal. Según el psicoanálisis, es la interiorización y la representación cognitiva que se produce de estos estados emocionales lo que sustenta el incipiente yo infantil. Winnicott (1979) afirmaba que es la tonalidad emocional que acompaña las relaciones de apego lo que permite a los niños pequeños elaborar una representación mental de estas situaciones sociales y, a partir de ella, construir su concepción de sí mismo.

A partir del primer año de vida, el progresivo proceso de independencia en el que entra la criatura humana cuando ya puede desplazarse físicamente y domina los rudimentos del idioma materno, precipitan la elaboración de una gama muy amplia de procesos emocionales que le proporcionará también nuevas posibilidades de interacciones, conflictos, satisfacciones y frustraciones respecto de su entorno humano. Cada uno de los procesos interpersonales proporciona a la criatura una experiencia y una interpretación cognitiva y emocional, que van

articulando un estilo de ser y de relacionarse.

El afecto es una ligazón social que incide, de forma muy importante, en el desarrollo de la personalidad. La constancia de experiencias afectivas ejerce una influencia determinante en la evolución equilibrada y saludable de la personalidad. Los sentimientos de amor, suave y permanentemente expresados, junto a una razonable actitud crítica y controladora por parte de los adultos, provoca en los niños/as la representación cognitiva y la connotación afectiva de que será atendido/a y querido/a bajo una serie de condiciones referidas a su propio comportamiento positivo y afectivo. Lo contrario provocará desconcierto e inseguridad, que se puede transformar en agresividad o inhibición social. Las relaciones afectivas, connotadas emocionalmente son responsables de que los niños/as vayan elaborando un buen concepto de sí mismos/as, se vayan diferenciando de los demás y aprendan a amar y/o desamar a unos y a otros seres humanos. Estos procesos son muy importantes para la vida y constituyen lo que se ha llamado la dimensión sociopersonal del desarrollo.

3.8. La diversificación de los afectos, la sociabilidad y la interacción lúdica

Desde los primeros meses de vida, los bebés, reaccionan ante la presencia de otros niños/as con curiosidad e interés, se contagian de sus llantos y sus risas y orientan sus movimientos hacia ellos. Aunque no se puede hablar de interacción simultánea, sino a partir de la segunda mitad del primer año, cuando dos criaturas están cerca aumentan la intensidad y el número de movimientos hacia el otro niño/a y se interesan por ellos tanto o más que por los objetos de colores. Las investigaciones demuestran que los/as niños/as que tienen experiencias con sus iguales, realizan más contactos sociales espontáneamente que aquellos que no las tienen; pero en este campo, las diferencias individuales aparecen muy pronto, y no se puede establer una ley general.

Observando los juegos espontáneos de los niños/as pequeños se ha encontrado que desde los dos años, se producen cambios en la coordinación y la distribución de juguetes y en la reciprocidad de juegos de dar y tomar. También se ha estudiado que los niños pequeños, entre los seis y los veinticuatro meses, interactúan con sus iguales de forma diferente cuando están en presencia de sus

madres o padres, figuras de apego, que cuando están a solas con ellos y en situaciones desconocidas. Cuando están con sus madres o padres, son más confiados y activos que cuando están solos/as con otros niños/as, situación en la que se muestran más tímidos e inseguros. Este tipo de investigaciones ha reforzado la idea de que la figura de apego es imprescindible para el buen desarrollo de la personalidad social y de la sociabilidad.

El juego y la sociabilidad con los iguales

El juego es un comportamiento espontáneo que se convierte en una actividad natural de relación social placentera y estimulante para todas las dimensiones del desarrollo. El juego, al principio, es un esquema de acción destinado a comunicar al recién nacido con el mundo exterior, porque es un patrón básico de sociabilidad con el que el niño viene al mundo. Esto no significa que el juego sea sólo un esquema natural de comportamiento, también la sociedad lo ha convertido en un esquema social de relación entre las personas. Especialmente entre el bebé y su cuidador se establecen muy pronto formas lúdicas de comunicación que, estimuladas por la figura de apego, conectan con la capacidad innata de la criatura para responder de forma juguetona a la propuesta que los adultos le hacen. Los primeros juegos son formas de comunicación que discurren mediante toqueteos, caricias y propuestas de emociones satisfactorias, pero el juego evoluciona haciéndose cada vez más complejo e integrado en el desarrollo general de la personalidad del sujeto. La actividad lúdica se involucra en la transformación evolutiva de la niña y del niño en todas las dimensiones en las que esta transformación se produce.

El origen práctico y social de la actividad lúdica le proporciona un carácter funcional y comunicativo que no se perderá nunca. Aunque se juegue en solitario, siempre hay un referente social en los juegos infantiles. Poco a poco, los juegos se van enriqueciendo mediante la incorporación a los mismos de los progresos en el resto de las habilidades psicomotoras, lingüísticas y cognitivas. Los niños y las niñas son felices jugando y eso es muy importante porque la satisfacción emocional proporciona estímulos para la actividad, el aprendizaje y el desarrollo. Jugar es participar de una situación interpersonal en la que se articulan, de forma espontánea, la expresividad, la emoción, la comunicación y

la actividad inteligente.

Los primeros esquemas lúdicos están destinados a comunicar a los niños/as con el mundo exterior, a ponerlos en contacto con los otros y a posibilitarles la diferenciación personal y la progresiva adquisición de una identidad propia. El origen psicomotor de la actividad lúdica le proporciona ese carácter general de ser vehículo expresivo y forma natural de comunicación, aspecto que se enriquece a través de la adqui- sición y el progreso de las habilidades lingüísticas y mentales, que permitirán a la criatura ir asegurando espacios de identidad propia y espacios de comunicación con su entorno. Más tarde, la acción lúdica se convertirá en un proceso simbólico e imaginativo y todo juego tendrá un correlato en la fantasía, produciendo la alegría que proporciona lo novedoso, la creación propia, pero, sobre todo, convirtiendo los juegos en un ámbito de privacidad mental compartida, en una expresión del mundo interno que se comunica a los otros intentando involucrarlos en la construcción personal.

Pero el juego no puede ser comprendido si no se analizan también los componentes cognitivos vinculados a los componentes emocionales, afectivos y, sobre todo, el factor responsable de la espontaneidad, la creatividad y la proyección de la propia autonomía personal. Un análisis global de los componentes psicológicos del juego nos muestra que el marco lúdico funciona como un ámbito de desarrollo y aprendizaje, en el que los factores cognitivo, motivacional y afectivo-social caminan juntos en un todo que lo convierte en estímulo permanente de la actividad, el pensamiento y la comunicación. El uso creativo de objetos y la disponibilidad de espacios para que los niños y niñas elijan actividades lúdicas, en base a sus intereses y motivaciones, es imprescindible para que la potencialidad creativa de los juegos se despliegue adecuadamente. Ofrecer a los niños y niñas espacios, en los cuales se pueda desarrollar la propia espontaneidad, es la forma más adecuada de favorecer la función de aprendizaje y desarrollo que los juegos pueden llegar a desempeñar.

3.9. Para saber más

• PALACIOS, J., y MORA, J. (1990): «Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia». En Palacios, J.; Marchesi, A., y Coll, C. : Desarrollo

psicológico y Educación, I. Madrid. Alianza. Págs. 39-53. Págs. 53-80.

• BOWLBY, J.(1986): Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Madrid. Morata. Págs. 90-153.

• *HARRIS, P. L. (1989): Los niños y las emociones. Madrid. Alianza. Págs. 19-167.*

• *LÓPEZ, F. (1990): «El apego». En J. A. García Madruga y P. Lacasa. Psicología evolutiva, 1. Madrid.UNED. Págs. 381-426.*

3.10. Ideas para construir esquemas propios

• El crecimiento físico depende de factores biopsicológicos, o endógenos, pero también de la interacción de éstos con factores psicosociales, o exógenos. Existe, para cada persona, un programa madurativo que se organiza en un calendario de apariciones y despliegues de procesos de crecimiento y cambio.

• El sistema nervioso sigue madurando después del nacimiento. Durante los dos primeros años de vida se producen transformaciones muy importantes sobre las que se producen los principales logros psicomotores.

• La inmadurez neurofisiológica, los esquemas perceptivomotores básicos y la predisposición de los adultos a ayudar y criar a los bebés organizan los prerrequisitos de la socialización humana.

• En todo proceso socializador se articulan tres subprocesos: la socialización cognitiva, la socialización afectiva y la socialización de la actividad.

• Dominar estos contenidos debería llevarnos a tener respuestas adecuadas a preguntas como las siguientes:

– ¿Qué es el calendario madurativo?

– ¿A qué llamamos factores exógenos?

– ¿Cuándo logra el bebé sentarse sin ayuda de nadie?

– ¿Cuándo da, normalmente, un niño/a sus primeros pasos?

– ¿Por qué podemos considerar al padre como una figura de apego?

– ¿Por qué son importantes las emociones en el proceso socializador?

3.11. Actividades y tareas

A partir del siguiente supuesto práctico, se propone una secuencia de trabajo individual y de pequeño grupo que relacione los contenidos del capítulo con las necesidades de formación práctica para la intervención educativa.

Supuesto práctico

«Un/a recién licenciado/a en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía, en unión con otros compañeros/as, maestros/as de Educación Infantil y Primaria, de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, deciden abrir un centro de Educación Infantil al que puedan asistir niños entre los cero y los tres años, niños/as de desarrollo normal y con necesidades educativas especiales en varios órdenes, pero especialmente con trastornos psicomotores.»

Actividad individual y de grupo cooperativo

La tarea individual consistirá en activar las ideas de los participantes sobre los recursos espaciales, materiales y temporales que se requieren para diseñar un

proyecto educativo que dé respuesta al supuesto práctico. Para ello, una vez repartidos los roles profesionales y las tareas, que sugiere el supuesto, se tratará de escribir un pequeño proyecto sobre las condiciones espaciales, temporales, de material, etc., que debe tener el centro y el proyecto educativo.

Luego, trabajando en grupo, se tratará de poner en común lo que cada uno/a ha preparado y realizar entre todos el diseño del espacio, la organización del tiempo, el tipo y la distribución del mobiliario, la selección de los materiales, etc., necesarios para un proyecto educativo que acentúe el aprendizaje y el desarrollo psicomotor.

Si la actividad se realiza en un contexto docente, tipo aula, o sesión de seminario, en la que participen un grupo amplio de personas, se podría completar con una exposición en la que los grupos de trabajo presentarán sus proyectos educativos, y los recursos que han considerado idóneos. Por último, se podría abrir un debate sobre las distintas respuestas dadas al supuesto, dirigido a articular la teoría psicoevolutiva y práctica educativa. El mismo, o la entrega de los informes, podría servir de material de evaluación, si se considera oportuno.

CAPÍTULO 4

El desarrollo cognitivo durante la primera infancia

4.1. El desarrollo de los procesos cognitivos básicos

Los niños y niñas nacen preparados para comunicarse e interactuar con el medio, especialmente con las personas. Aunque al nacer disponen de un equipo sensorial que facilitará su contacto con el mundo exterior, tendrán que perfeccionarlo mucho, hasta conseguir convertirlo en un aparato cognitivo tan complejo como el de los adultos. Las destrezas perceptivas y atencionales constituyen una especie de plataforma de observación e interacción, desde la cual pueden observar e interactuar con el mundo exterior, seleccionando lo importante y marginando lo que no interesa. Al mismo tiempo, como veremos, las capacidades perceptivas, atencionales y motoras se constituirán en unidades básicas de acción, que darán lugar a la construcción de los primeros esquemas cognitivos. Las capacidades cognitivas de los bebés están al servicio de la interacción con los otros seres humanos, que son los estímulos que más atraen al bebé. Así el rostro y la voz humana se convierten en objetos de su percepción, de su atención y de su memoria.

El aparato perceptivo de los bebés alcanza unos niveles de funcionamiento muy semejantes al de los adultos a los pocos meses de vida, aunque esto no significa que al nacer sean verdaderamente autónomos para gestionar la atención. Decidir dónde fijar la mirada, o seleccionar el timbre de voz que desean escuchar, de entre el conjunto de voces que se oyen desde la cuna, no es una tarea fácil al principio de la vida. Sin embargo, la atención perceptiva es selectiva desde el principio, lo cual facilita las cosas. Puede ser que haya un incendio al lado de la cuna, y el bebé no se dé cuenta del peligro que corre, pero, una vez que ha abierto los ojos y tiene enfrente la cara materna que le sonríe, no podrá dejar de mirarla e intentará ajustar su propia mirada a los gestos de su cara y hacer un esbozo de sonrisa ante el rostro materno. Múltiples estímulos de su alrededor no

son relevantes para el bebé, mientras otros se van haciendo cada vez más estimulantes e interesantes y, poco a poco, su oído, vista, tacto, olfato y paladar se va perfeccionando para ser sensibles a los matices que se pueden apreciar en las cualidades perceptivas de los objetos.

La organización perceptiva depende de la maduración neurofisiológica que proporciona a los bebés esquemas perceptivos innatos, y del programa que marca el calendario madurativo, pero se desarrolla mediante el aprendizaje, que a este nivel resulta ser el progresivo ajuste entre el aparato sensorial, perceptivo y atencional, y los estímulos significativos externos.

Evolución de las capacidades visuales y auditivas

Todas las capacidades perceptivas resultan necesarias, pero las visuales y las auditivas son particularmente importantes para el desarrollo cognitivo de la especie humana, que ha hecho de su visión y de su audición las vías de comunicación con el mundo. A partir de la visión y de la audición, los seres humanos elaboran la información que necesitan para organizar su actividad cognitiva; actividad cognitiva que arranca en forma de esquemas sensoriales ligados a respuestas motóricas. Se han señalado tres grandes hitos o momentos evolutivos a este respecto: los dos primeros meses, los cuatro y los seis meses. A la edad de seis meses, se puede considerar que la maduración neurofisiológica del aparato perceptivo es prácticamente idéntica a la de los adultos, lo cual no significa que no tenga mucho que aprender todavía en cuanto al uso de sus capacidades básicas.

Contra lo que las tradiciones populares afirmaban, los/as niños/as, cuando nacen, ven y oyen, pueden seguir la trayectoria de un objeto que se mueve de derecha a izquierda o viceversa, aunque sus ojos no se mueven suave y equilibradamente, sino un poco a saltitos. Su agudeza visual no es buena, porque su cristalino no es muy flexible, pero le permite ver, y entre los cuatro y los seis meses ha alcanzado la flexibilidad suficiente como para ver perfectamente todo aquello que enfoca. Otro mito popular había decidido que los bebés eran ciegos al color hasta muy tarde, pero eso no es así: los bebés perciben diferencias en el matiz de color de los objetos, según la longitud de onda de éstos, aunque, evidentemente,

no saben que eso que les llama la atención es un sonajero rojo y aquello otro, más pálido, un osito amarillo.

Por otro lado, los bebés responden a los sonidos incluso antes del nacimiento, así que cuando están en el mundo aéreo no sólo oyen sino que son sensibles a la diversidad de sonidos, a su intensidad y a sus timbres, y reaccionan de manera diferente a cada uno de ellos. Muy pronto, los bebés realizan conductas de localización auditiva y dan respuestas de percepción auditiva atencional girando la cabeza o moviendo los ojos en la dirección del sonido.

Hay unos sonidos más interesantes que otros. Ya hemos comentado que uno de los que más le gusta es el que produce la voz humana en sus diversos matices. Desde los primeros días, los bebés dan muestras de discriminar unas voces de otras y, sobre todo, de ser sensibles a la voz de la persona que está más cerca de ellos/as, por lo general, la madre. A los dos meses parece que discriminan claramente algunos segmentos de las emisiones lingüísticas, como los que se producen de la articulación de sílabas como ma, ba, na. Pero en el proceso perceptivo-atencional auditivo, las diferencias individuales son bastante grandes desde el principio. Quizás eso justifica que los grandes genios de la música, hayan dado muestras de genialidad desde muy pequeños.

El resto de las modalidades perceptivas y sensoriales son igualmente funcionales desde el momento del nacimiento, y progresan muy rápidamente en los primeros seis meses, afinando su sensibilidad y acomodando bien las respuestas a ellas. Así, el olfato de los bebés es sensible a una variedad de olores en las primeras semanas de vida. El sabor, que está también presente desde el nacimiento, reacciona positivamente a estímulos dulces y negativamente a los amargos y salados, desde el principio de la vida. La sensibilidad cutánea: tacto, dolor, temperatura, etc., siguen un modelo de evolución idéntico al resto; son funcionales al nacer y se perfeccionan muy rápidamente. La prensión es un esquema innato que se desarrolla muy rápidamente y da lugar a esquemas aprendidos que resultan importantísimos para desarrollar actividades en el medio, que le van afianzando en su capacidad de interactuar socialmente, como veremos en los epígrafes siguientes.

Desarrollo perceptivo-atencional

A partir de la visión y la audición, pero no de forma aislada, sino en conjunción con el resto de las capacidades perceptivas, se va organizando el proceso perceptivo-atencional. La atención es un proceso complejo de focalización del interés perceptivo por un estímulo o un conjunto de estímulos. La focalización supone la selección del estímulo y, por tanto, la inhibición o marginación de los estímulos que rodean al objeto seleccionado; es, pues, un trabajo de elección, de elegir uno y olvidar otros. Esto es importante, ya que, en alguna medida, el aprendizaje o la habituación de la atención supone ir adquiriendo autonomía respecto del campo perceptivo. El bebé no es un receptor pasivo, sino un activo procesador de la información que su aparato perceptivo le ofrece.

La intermodalidad o conjunto perceptivo, formado por la confluencia de todos los sentidos, va modelando su visión, su audición, su prensión, etc., pero aún hay que aprender cómo gestionar, de forma personal, la atención. Con esto, queremos decir que un proceso de aprendizaje y control sobre la intermodalidad perceptivo-atencional se pone en funcionamiento desde los primeros momentos de la vida. Las propiedades de los estímulos los convierten en más o menos atractivos y nos inducen a prestarles atención preferente o no. Al bebé le cuesta mucho tomar la decisión de prestar atención a unos rasgos o a otros, así, al principio, su mirada es un poco prisionera de las cualidades más llamativas de los objetos; pero contra esa esclavitud o imposición perceptiva y atencional, emerge otro proceso que ayuda al bebé a ir haciendo de sus procesos básicos, poco a poco, comportamientos más autónomos: es la habituación.

La habituación es un proceso de cansancio del estímulo cuando ha pasado un cierto tiempo, así que aunque los estímulos sean muy atractivos y el bebé no pueda resistirse a sus encantos, muy pronto su mirada se cansa espontáneamente de él, porque aparece otro estímulo que se convierte en más atractivo por ser nuevo. La habituación permite al bebé zafarse de la atracción del estímulo y cambiar de actividad perceptivo atencional. Por otro lado, cada vez la atención se dirige a estímulos más complejos y diversos, en los que lo desconocido se une a lo conocido, en un proceso permanente de discriminación de estímulos y de globalización de los mismos en unidades más complejas. En el proceso atencional se unen los estímulos hasta convertirse en secuencias perceptivas segmentadas, que el bebé discrimina de otras secuencias. Así, pronto no son estímulos aislados, sino verdaderos acontecimientos que el bebe reconoce y a los que adapta sus respuestas motóricas, expresivas y emocionales.

La memoria de los/as bebés

Como hemos dicho, el bebé es un activo explorador de estímulos y acontecimientos, en los que interviene en la medida en que sus capacidades perceptivas y atencionales se lo permiten, pero ¿cuánto de lo que ve y oye es capaz de guardar en su incipiente memoria y cuánto no?, ¿cuál es la capacidad de reconocimiento de las experiencias, las personas y los objetos? No podemos dar una respuesta exacta a estas preguntas, porque tampoco sabemos exactamente cómo funciona la memoria en los primeros meses, pero podemos inferirlo si reconsideramos el progreso en el dominio de la atención selectiva.

Ya hemos visto que la atención va siendo progresivamente más voluntaria y autónoma y cómo la habituación se combina bien con la incontrolabilidad del estímulo sobre la atención perceptiva; pero, para que la habituación se produzca, es necesario que la reproducción perceptiva reconozca, en alguna medida, los rasgos de los objetos, es decir, que una primitiva memoria de formas, color, textura, etc., de los estímulos, se mantenga en la incipiente mente de la criatura. La habituación supone unos procesos previos de reconocimiento e identificación de las características de los rasgos. Sólo de esta forma es explicable la saturación del interés por los estímulos y la sustitución de la atracción que los rasgos provocan por otros de mayor novedad. La habituación y el reconocimiento de objetos y hechos sólo es posible si se va poniendo en funcionamiento un proceso de archivo, en el cual el/la bebé puede reconocer más tarde los estímulos, y por tanto, percibirlos como habituales.

Por otro lado, ya hemos dicho que muy pronto, el/la bebé es sensible a la secuencia de presentación de los estímulos: a los acontecimientos. Éstos sólo pueden ser reconocidos como tales, es decir, uno en relación a otro, si se ha producido en la memoria algún tipo de archivo sobre la forma en que ocurrieron, en la experiencia o experiencias anteriores. La coordinación de las capacidades multiperceptivas y atencionales activan los esquemas anteriores y se actualizan, en un proceso de activación, que le da a la memoria esa característica de auxiliar permanente de la función cognitiva. Las rutinas repetidas y esquemáticas en las que participa el bebé van provocando el aprendizaje y los primeros y rudimentarios sistemas de archivo.

No todo depende del aprendizaje en este asunto de las capacidades cognitivas básicas, algunas investigaciones han puesto de manifiesto que ciertos esquemas básicos son innatos, tal es el caso de la percepción del abismo, esquema perceptivo que está presente en todos los bebés, aunque no hayan tenido la experiencia de verse al borde del precipicio. Y es que algunas habilidades básicas de memoria, percepción y atención vienen incorporadas en el repertorio de habilidades con las que nacemos; se trata de una suerte de sistema de seguridad que nos previene de males mayores que el de caerse en la alfombra.

La investigación sobre capacidades cognitivas de los/as bebés

Los estudios sobre las capacidades innatas y habilidades para el aprendizaje y el desarrollo de los procesos cognitivos básicos son cada vez más importantes en la Psicología Evolutiva. En realidad, comprender estos procesos resulta importantísimo para esta ciencia, ya que de las capacidades cognitivas básicas arrancan todas las líneas de desarrollo posteriores. El avance tecnológico ha venido a auxiliar los ya intuitivos estudios de principios de siglo sobre lo que un bebé puede, o no, hacer y aprender. También la implantación de métodos observacionales y experimentales han contribuido a que el mundo del bebé sea cada vez más conocido y se desmientan algunos de los viejos mitos sobre la vida psicológica de los niños/as pequeños, que, aunque inmaduros, están viviendo el proceso de aprendizaje y desarrollo a una velocidad que posiblemente nunca más pueda igualarse a lo largo de la vida.

En la investigación con bebés, se ha utilizado, desde el principio de los tiempos, la observación, que ha ido dotándose de procedimientos e instrumentos de registro cada vez más sofisticados. El registro de los tiempos de atención-desatención y la experimentación sencilla registrando la variabilidad de respuestas motrices ante la presencia o ausencia de estímulos, ha dado lugar, progresivamente, al registro de respuestas térmicas de los tejidos, la observación y medida de pulsaciones, y los registros neurológicos, utilizando sofisticados instrumentos de registro y computación del itinerario visual ante un estímulo o una secuencia fina de acontecimientos.

4.2. La inteligencia sensoriomotora

Durante el período que va entre el nacimiento y los dos años de vida, el sujeto es un activo buscador de experiencias, lo que le lleva a desarrollar esquemas nuevos, cada vez más complejos, y a proporcionarse instrumentos de acción para realizar las actividades necesarias para vivir. Actividades que, por otro lado, son estimuladas permanentemente por el entorno humano que rodea a la criatura. En este proceso adaptativo, el peso de la actividad inteligente recae sobre la combinación de la percepción y la acción, ya que ni el lenguaje ni el pensamiento están todavía en condiciones de colaborar eficazmente. Este período culminará, precisamente, con la interiorización de los esquemas de acción, que se convertirán en instrumentos mentales útiles para la construcción del conocimiento. Cuando esto suceda, se habrá instalado en la mente del/a niño/a pequeño una nueva función para la adaptación: la función simbólica o capacidad de pensar. Pero antes de que esto ocurra, los niños y niñas pueden hacer muchas cosas inteligentes, utilizando básicamente sus habilidades sensoriales y motrices.

El estadio sensoriomotor de la inteligencia se caracteriza por la progresiva complejización de esquemas organizados desde los sentidos, que reaccionan ante los estímulos externos e internos mediante respuestas motóricas, cada vez de forma más coordinadas entre sí. Los comportamientos de los/as bebés suponen una constante creación y una progresiva modificación de esquemas, que son respuestas a estímulos nuevos y/o a la complejización de la propia capacidad de percibir discriminadamente estos estímulos.

Los esquemas sensoriomotores son las raíces ontogenéticas de la inteligencia y, a partir de ellos, se generarán los esquemas mentales, mediante la interiorización de los mismos. Las sensaciones y los movimientos a ellas coordinados son las raíces del pensamiento y la actividad psicológica superior.

Los logros cognitivos del período sensoriomotor llevan a la criatura a disponer de la capacidad de coordinar e integrar la información que les llega mediante los sentidos, logrando unir todas las vías de entrada de la información y comprendiendo, finalmente, que existe una unidad en la permanencia de ciertas características de los objetos, pero también existen diferencias entre ellos. El bebé llega a integrar las cualidades sensoriales: color, forma, sonido, etc., que

tienen los objetos con los que interactúa. El reconocimiento de la constancia de las cosas y de sus atributos, en el espacio y en el tiempo, mediante las rutinas cotidianas de la vida, permitirán al bebe elaborar acciones permanentes, hábitos de uso y actuación que, cuando sean interiorizados, compondrán las formas básicas y los instrumentos mentales con los que interpretará el mundo y actuará sobre él.

La constancia de las secuencias de ciertos procesos causales como el manoseo del sonajero que produce una musiquita, o los esquemas repetitivos de acciones ligadas a la alimentación, la higiene, los juegos, etc., constituyen los marcos en los que se producen los esquemas inteligentes, que primero son prácticos y luego mentales. La constancia es básica para la predicción, y ésta es una de las características de la inteligencia humana. La capacidad de predecir es, en el período sensoriomotor, muy precaria, pero muy pronto es suficiente para actualizar y encadenar esquemas viejos y resolver problemas nuevos.

De entre todos los fenómenos que se incluyen en la experiencia cotidiana de los bebés, posiblemente los menos predecibles sean las que se refieren a la actividad de los adultos que les rodean. Esto hace que el desarrollo del conocimiento físico sea más fácil de entender que el desarrollo del conocimiento social, al menos en el modelo teórico de Piaget, en el cual, es la relación del sujeto con el objeto la que determina la producción de esquemas. Contrariamente, desde otros modelos teóricos, como el vygotskiano, lo que proporciona el sentido a la actividad es la relación con las personas. Las rutinas, establecidas por los adultos, en sus actividades conjuntas, proporcionan las líneas de dirección por las que se desarrolla la acción y determinan la producción concreta de esquemas de actividad y de pensamiento que muy pronto constituyen las herramientas cognitivas básicas.

Subestadios de la inteligencia sensoriomotora

Piaget subdividió el estadio sensoriomotor en seis subestadios, o esquemas progresivos de manipulación psicomotora, que llevarían al bebe desde las pautas reflejas de acción refleja hasta el pensamiento. El primero de ellos, o subestadio de los reflejos no fue considerado en sí mismo como un logro activo del sujeto,

sino como un patrón heredado del cual, por complejización interactiva derivarían los siguientes. Dio a estos subestadios los nombres de reacciones circulares, para expresar que se trata de respuestas. La propia naturaleza de la respuesta, de carácter circular, incluye, dentro de sí, tanto el objeto como la asimilación de éste por parte del sujeto y los efectos que la asimilación producen en las capacidades de uso de la inteligencia por el sujeto.

El subestadio de las reacciones circulares primarias

El concepto de reacción circular es un esquema teórico y genérico para toda acción, sea ésta manipulativa o sensorial, que incluye la percepción de los objetos y las realidades externas, que impresionan al sujeto, y el comportamiento del propio sujeto ante ellas. Así, hay reacciones circulares auditivas, visuales, gustativas, de prensión, etc. Estas reacciones circulares llegan a constituir un repertorio de actividades que, bien interpretadas por el medio, permiten al bebé adaptarse a la variabilidad de los estímulos que recibe, y modificar progresivamente sus propios esquemas de actuación; cerrando, de esta manera, un círculo que expresa la flexibilidad y equilibrio del sistema cognitivo. Se entiende que esta modificación del sistema se produce mediante los procesos asimilatorios y acomodatorios que definimos como invariantes funcionales.

Las reacciones circulares constituyen los esquemas cognitivos del estadio sensoriomotor y van cambiando progresivamente desde las más elementales, denominadas primarias, hasta las más complejas, denominadas terciarias. Se establecen así cinco subestadios, sobre la actividad refleja y las capacidades básicas heredadas. La primera de ellas, que no es más que un esquema reflejo seleccionado por el aprendizaje, recibe el nombre de reacción circular primaria. Las siguientes son denominadas por Piaget reacción circular secundaria, coordinación de reacciones circulares, reacción circular terciaria y estadio de la representación mental (sexto estadio del período sensoriomotor, que da lugar ya a la inteligencia representativa o simbólica). Si consideramos que la reacción circular primaria no es sino el esquema de acción innato al que la experiencia asigna objetos y estímulos adecuados, el primer esquema claramente construido es la reacción circular secundaria.

El subestadio de la reacción circular secundaria

Durante este subestadio, la orientación de la actividad del sujeto se abre hacia el mundo externo y aparece la conducta preintencional. Comportamientos como asir, golpear, empujar, chupar selectivamente, etc., son prototípicos de estos esquemas reactivos. Mediante ellos, los/as bebés buscan la repetición de los efectos interesantes que han tenido lugar como resultado de acciones espontáneas. Si casualmente han golpeado el sonajero que está encima de su cuna, y éste ha sonado, repetirá esta acción una y otra vez y cada vez escuchará atentamente la música producida, o efecto; acción circular que tenderá a repetir, para lograr los efectos auditivos buscados.

La característica principal de la reacción circular secundaria es que refleja una orientación preintencional del sujeto. Mediante el movimiento de su cuerpo, la criatura explora el ambiente externo, a la vez que modifica sus propias formas de actuación sobre él, diversificándolas y combinándolas. Se produce así lo que Piaget denomina el reconocimiento motor: a través de los esbozos de esquemas nuevos y de la activación de repertorios completos de esquemas anteriores (reacciones circulares primarias). Un ejemplo de reacción circular secundaria puede verse en la siguiente observación del propio Piaget.

«A los 0;5 (18) colocó la muñeca a diferentes alturas, tanto a la derecha como a la izquierda. Lucienne intenta primero alcanzarla con los pies; cuando lo ha conseguido la hace moverse con sus sacudidas. El esquema ha sido, pues, definitivamente adquirido y empieza a diferenciarse por acomodación a las diversas situaciones» (Piaget, 1936).

El subestadio de coordinación de los esquemas circulares secundarios

El tercer subestadio del período sensoriomotor no es más que el afianzamiento,

mediante la coordinación entre sí de reacciones circulares secundarias, de los logros de actuación que el/la bebé ha adquirido. Así, intentará unir dos o más esquemas para conseguir metas que no domina utilizando esquemas simples. Veamos un ejemplo:

«Hasta ahora Laurent no ha conseguido nunca apartar realmente el obstáculo (...). Por fin, a los 0;7 (13), Laurent reacciona de un modo distinto, y casi desde el principio del experimento. Le muestro una caja de cerillas encima de mi mano, de modo que no pueda cogerla sin apartar el obstáculo: Laurent, después de haber intentado prescindir de éste, golpea bruscamente mi mano, como para alejarla o bajarla; se lo dejo hacer y coge la caja...» (Piaget, 1936).

Otro logro de este subestadio se refiere al reconocimiento de los objetos por sus indicios. El bebé es capaz de comprender que algo va a ocurrir si observa inicios sobre el hecho; así, si la madre se levanta, toma el bolso y el abrigo, él/ella puede sospechar que va salir y actuar en consecuencia.

El subestadio de las reacciones circulares terciarias

Estas actividades manifiestan ya la capacidad de utilizar claramente esquemas nuevos ante situaciones nuevas. Supone, asimismo, la capacidad de transferir la eficacia lograda en una acción anterior a situaciones nuevas. Es el tiempo de la experimentación directa: el/la niño/a explora las distintas posibilidades de los objetos; los tira a distintas distancias y observa dónde y cómo caen; los aplasta, los estira, los chupa, los esconde, los busca y los descubre. Es un explorador/a que utiliza recursos para conseguir lo que quiere. La intencionalidad de la acción es ya un hecho.

En este subestadio, Piaget encontró lo que denominó permanencia de objeto, con lo que quería indicar que ahora el sujeto es capaz de guardar en su memoria un hecho ocurrido y evocarlo, cuando la situación lo requiere. Se trata de aportar un esquema nuevo, algo que no está ocurriendo, para utilizarlo cuando una

situación lo requiere. Veamos un ejemplo:

«A los 0;10 (11), Laurent se halla tendido de espaldas, pero reanuda sus experimentos de la víspera. Coge sucesivamente un cisne de celuloide, una caja, etc., extiende el brazo y los deja caer. Ahora bien: va variando claramente las posiciones de caída: tan pronto levanta el brazo verticalmente como en forma oblicua, hacia delante o hacia atrás en relación a sus ojos, etc. Cuando el objeto cae en una posición nueva (por ejemplo, sobre su almohada) vuelve a dejarlo caer en el mismo sitio durante dos o tres veces, como para estudiar la posición espacial; luego modifica la situación» (Piaget, 1936).

El sexto subestadio o la aparición de la representación mental

El sexto subestadio del período sensoriomotor se caracteriza por ser, claramente, un esquema mental al servicio de la acción inteligente. Una vez que el bebé ha conseguido metas como la permanencia mental de objetos en situaciones en que están ausentes, está en condiciones de evocarlos cuando lo precisa para actuar. Las imágenes mentales de comportamientos y experiencias previas acuden a su mente cuando son necesarias. Piaget denominó experimento mental a estas primeras representaciones de la acción. Un experimento mental es una acción interiorizada en todos sus detalles, una copia esquemática de la experiencia.

Un ejemplo de este tipo de conducta es el hecho de que la manipulación y la información, que le ha proporcionado la experiencia de abrir y cerrar puertas le servirá para dirigir su mano con precisión hacia el pomo y realizar un movimiento giratorio, cuando deba abrir una puerta desconocida. Veamos un ejemplo:

«A los 1;6 (23), Lucienne juega por primera vez con un cochecito de muñeca (...). Lo hace rodar sobre la alfombra, empujándolo. Cuando llega a la pared, tira de él andando de espaldas. Pero esta posición no le resulta cómoda y se interrumpe; sin vacilar, pasa al otro lado para empujar de nuevo el coche. Ha

hallado, pues, el procedimiento de una vez, evidentemente por analogía con otras situaciones, pero sin adiestramiento, aprendizaje ni azar» (Piaget, 1936).

4.3. Desarrollo cognitivo e interacción social

La psicología cognitiva nos ha hecho ver al bebé humano como un activo procesador de información, pero no hay que olvidar que el niño y la niña son, sobre todo, criaturas dependientes, que no sobrevivirían si no recibieran la ayuda mínima imprescindible. Los adultos que se hacen cargo de un recién nacido y que lo acompañan en su desarrollo le dan, junto con su afecto y atención, ayuda para organizar sus capacidades y que éstas cumplan suficientemente sus objetivos de ir perfeccionándose hasta adquirir madurez y autonomía.

El desarrollo cognitivo, durante la primera infancia, no se comprende si no se tiene en cuenta que la actividad del bebé debe ser permanentemente facilitada por los adultos: si el pecho materno o el biberón no está suficientemente cerca, no serviría de nada el chupeteo innato del que el bebé es capaz; si el rostro humano no se aproxima lo suficiente y se hace presente repetidamente ante la mirada atenta del bebé, éste no adquiriría la imagen perceptiva que tanto le interesa discriminar bien; sin la pertinaz conversación materna, el timbre de voz que tanto interesa conocer no sería más que uno más, en el conjunto caótico de voces y ruidos. El bebé no puede, por sus propios medios, ni regular la temperatura de su cuerpo mediante la cobertura con la agradable mantita, ni saciar su hambre, ni aliviar su sed.

El comportamiento de los adultos que cuidan al bebé se adapta a las necesidades perentorias de éste con regularidad, precisión y ternura. Estos elementos resultan imprescindibles, no sólo para satisfacer necesidades básicas, sino también para ofrecer a los/as niños/as pequeños un mundo ordenado y regular, al cual poder aplicar los esquemas innatos y con el cual construir nuevos esquemas de acción y comunicación. El vínculo afectivo y el cuidado que el/la niño/a pequeño recibe resulta imprescindible para el desarrollo cognitivo, porque le proporciona la estabilidad en la presentación de los estímulos necesarios y la variabilidad que, de forma complementaria, hace que ambos procesos conjuguen lo conocido y lo desconocido en forma equilibrada.

La necesidad satisfecha por las expertas manos adultas ofrece al bebé una secuencia de actividad compartida, que se le presenta como el mundo a conocer, el mundo con el que interactuar y el mundo con el que comunicarse. Los esquemas de acción conjunta, que se establecen en base a la resolución de necesidades, pero también por el simple gusto de estar juntos, se convierten en esquemas cognitivos. Esquemas en los que se acoplan bien los repertorios de ayuda y de hábitos de salud y cuidado que los adultos despliegan con los bebés. La relación con otros/as es, al mismo tiempo que fuente de ayuda, motor de desarrollo cognitivo, afectivo y emocional.

Una suerte de imitación y contagio emocional está presente en las interacciones entre el bebé y los adultos que le cuidan, penetrando en el progreso de las habilidades de la criatura y dando significado a todo cuanto sucede, de tal forma que el caótico mundo al que han llegado, se convierte en una auténtica vida social. La voz humana, que se presenta oportunamente casi cada vez que necesita comer o beber; las manos que sujetan y acarician, y proporcionan seguridad cuando no hay forma de dominar el propio cuerpo en el espacio; la sonrisa, que tranquiliza cuando no hay forma de identificar lo que se tiene enfrente, etc. Todo ello son apoyos a las limitadas capacidades.

El bebé, a su vez, responde aceptando los cuidados y aprendiendo poco a poco las lecciones: sonríe cuando le sonríen, se calma y deja de llorar cuando la voz materna le tranquiliza; rechaza decidido el chupe, manifestando que no está dispuesto a succionar la inapetente goma y que prefiere la rica y tibia papilla, etc. Un mundo de comunicación social parece abrirse entre la criatura y sus cuidadores/as habituales cuando éstos/as no sólo ayudan a que el/la niño/a crezca físicamente, alimentándolo, sino que le hacen saber, con su comportamiento y sus actitudes, que están en un mundo susceptible de ser conocido y que en el que hay un cierto orden tranquilizador. El desarrollo cognitivo, tal y como lo conocemos, no sería igual sin esta interacción inteligente y eficaz que se estable entre la criatura, sus capacidades y habilidades básicas y los adultos que se hacen cargo de ella, con amor incondicional.

4.4. La representación mental: el nacimiento del símbolo

La función simbólica se refiere a la capacidad humana de utilizar signos y símbolos para pensar y actuar sobre el mundo, sin necesidad de tener presente las realidades a las que se alude. Usamos nuestra función simbólica cuando nos comunicamos con los demás, cuando reflexionamos sobre el pasado, cuando proyectamos el futuro, cuando hacemos hipótesis, inferencias y razonamientos, etc. Cuando la función simbólica se instala en el repertorio de capacidades del bebé, éstas se modifican hasta convertirse en esquemas simbólicos. La función simbólica mediatiza los procesos humanos en todos los órdenes de la vida: los cognitivos, los afectivos, los emocionales, los individuales y los sociales. Cuando aprendemos a usar símbolos, aprendemos a pensar, y ya nunca dejamos de ser seres pensantes, a menos que suframos un accidente grave que altere el proceso neurológico que sustenta esta función. La utilización de esquemas sensoriomotores culmina en la representación mental de la acción, mediante la interiorización de la acción y la generación de los procesos mentales. La capacidad general de utilizar signos y símbolos y representar mentalmente la acción distingue claramente la inteligencia humana de la inteligencia de los animales.

El origen de la función simbólica y del pensamiento está en la actividad práctica; los esquemas sensoriomotrices se interiorizan ayudados por signos y símbolos que dan lugar a las primeras representaciones, a las que Piaget denomina imágenes mentales. A las imágenes mentales se les unen los símbolos lúdicos, la imitación y la representación global de la acción en el pensamiento; todo ello se constituye en distintas caras de la función simbólica y finalmente, en esquemas de pensamiento.

La función simbólica es posible gracias a capacidades previas, prerrequisitos que se originan en el progresivo perfeccionamiento de las habilidades psicomotoras, como la capacidad de imitar gestos y movimientos, y reproducir, fuera de contexto, lo que ven en otras personas y situaciones. Jugar con las cosas y las personas significa, en este período de la vida, manipular cosas y tomarlas en un sentido no literal, estableciendo con ellas una relación especial más allá de su uso común. Las habilidades lúdicas permiten tomar las cosas y las situaciones de forma no literal, atribuyendo a acciones y cosas significados que no le son propios; un trozo de madera es utilizado como si fuera un camión, una muñeca como si fuera un niño...

La imitación le entrena para reproducir modelos presentes y ausentes. Ambas prácticas, unidas a las habilidades lingüísticas y a la capacidad de reproducción

de imágenes mentales, se articulan en el desarrollo progresivo de la función simbólica y estimulan el progreso de la inteligencia de los/as preescolares.

Los primeros símbolos son muy rudimentarios, muy rígidos y muy desajustados entre sí. Si tenemos que aceptar la interpretación de Piaget, las primeras representaciones mentales son verdaderas copias de la realidad; imágenes mentales que se evocan ante situaciones que son muy semejantes a las evocadas. Si atendemos al modelo teórico propuesto por Vygotski, las primeras representaciones mentales incluyen ya la dirección y el sentido que los adultos atribuyen a las acciones infantiles. Desde el principio, la representación mental está matizada por la función que tienen los objetos y el significado social de lo que se representa. Por ejemplo, la acción de comer incluye la cuchara, como instrumento, y la cuchara es un instrumento social; la representación mental del acto de comer está mediatizada por el instrumento social llamado cuchara.

Para Vygotski, la imaginación y la percepción dirigida incluyen los significados y los significantes que se corresponden con los códigos interpretativos de una determinada cultura. Entre estos significantes y significados, son de particular importancia los que componen la lengua materna, y los que se aprenden en las situaciones placenteras y relajadas que son los juegos. El primer pensamiento es ya un pensamiento socializado.

Los aspectos afectivos y emocionales tienen una gran importancia en el progresivo despliegue de la función simbólica y, por tanto, en el desarrollo del pensamiento. Es la relación constante y afectivamente positiva con los adultos, la que permite a las criaturas estimularse para transferir experiencias, codificadas y representadas mentalmente, a otras situaciones. Es la interacción social la que posibilita la creación de esquemas intersubjetivos y comunicativos, que proporcionan la materia de los recuerdos, la sustancia de lo imaginado, que luego es evocado. La actividad conjunta, es un proceso interpsicológico, en el que se aprenden las posibilidades que tienen las cosas para ser pensadas y recreadas en la imaginación.

4.5. Para saber más

• PALACIOS, J. (1984): Procesamiento de información en bebés. En J. Palacios,

A. Marchesi y CARRETERO: Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid. Alianza. Págs. 17-56.

• HOFFMAN, L.; SCOTT, P., y HALL, E. (1995): Psicología del desarrollo hoy. Madrid. McGraw-Hill. Págs. 127-154.

• *DELVAL, J. (1994): El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI. Págs. 136-154.*

4.6. Ideas para construir esquemas propios

• La organización de las capacidades perceptivas y atencionales de los bebés depende de la maduración neurofisiológica, de los patrones innatos y del ajuste entre el aparato sensorial y los estímulos significativos para cada especie, pero también del aprendizaje que se realiza a partir de todo ello.

• Las capacidades atencionales de los bebés están al servicio de la adaptación social y cognitiva y son una plataforma general para el desarrollo de los procesos cognitivos básicos.

• La inteligencia sensoriomotora se despliega en seis estadios: los reflejos, las reacciones circulares primarias, las reacciones circulares secundarias, la coordinación de reacciones circulares secundarias, las reacciones circulares terciarias y la representación mental.

• Un buen dominio de los contenidos de este capítulo debería capacitarnos para responder a preguntas y tareas educativas como las siguientes:

– ¿Por qué el rostro y la voz humana son estímulos tan interesantes para los bebés?

– ¿Qué logro fundamental para el desarrollo cognitivo se produce en el quinto estadio del período sensoriomotor?

– ¿Cómo explicar a unos padres inexpertos que deben interacturar con su bebé y

de qué forma lo deberían hacer?

– ¿Cómo explicar a una madre los procesos cognitivos que su bebé despliega mientras juega con su sonajero?

4.7. Actividades y tareas

A partir del siguiente supuesto práctico se podrían desarrollar una serie de actividades tanto individuales como grupales que aproximen los contenidos expuestos en el capítulo a las necesidades de formación para la intervención educativa.

Supuesto práctico

«Imagínate que eres un/a bebé de cinco meses y estás en la cuna, despierto/a. Trata de imaginar tu panorama visual, auditivo, táctil, etc., y recomponer el mundo perceptivo al que tienes acceso; descríbelo y juega con tu imaginación respecto de cómo, a partir de esa posición se puede comprender el mundo. Cuando hayas descrito esa situación, imagina que tu mamá ha decidido cambiar tu posición y ahora estás sentadito/a en la sillita: ¿qué se ve, se oye, se puede tocar, etc., ahora? Ensaya otra interesante descripción.»

Actividad individual y de grupo cooperativo

Cada uno debe hacer su propia descripción adoptando el rol del supuesto. Una vez escritas, con las descripciones individuales, estableced una discusión sobre las capacidades perceptivo atencionales de los bebés entre los primeros días y el año y medio. Se tratará de relacionar las descripciones con los sucesivos estadios

del llamado por Piaget período de la inteligencia sensoriomotora. De esta manera el grupo profundizaría de forma más concreta en el dominio de las capacidades progresivas de los bebé. Si se está en un grupo grande, se podría ahora, elegir las descripciones de dos o tres grupos y se leerán y someterán a debate los detalles.

Si se desea hacer una evaluación, se podrían utilizar tanto las descripciones individuales como las de grupo. Los contenidos y líneas del debate también podrían ser materia de evaluación sobre la marcha del grupo de formación.

CAPÍTULO 5

Adquisición y desarrollo del lenguaje

5.1. Teorías sobre la adquisición del lenguaje

Durante mucho tiempo, el conductismo, interpretó la adquisición y desarrollo del lenguaje como una conducta más: la conducta verbal. Como el resultado de la asociación de estímulos y respuestas; al estímulo auditivo de la emisión verbal de otros, el sujeto iría añadiendo su propia respuesta verbal que, por asociación, producía el aprendizaje de la conducta verbal. El refuerzo social llevaría al aprendiz a adquirir palabras, frases y distintas formas de emisión, etc., hasta dotar al sujeto de un repertorio completo del idioma. Las primeras críticas al modelo conductista sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, vinieron desde los propios lingüistas, especialmente de Chomsky (1957), quien afirmó que una teoría de la adquisición lingüística como la conductista no explica, en ningún caso, la aparición en el lenguaje de los niños/as, del progresivo dominio de las estructuras gramaticales.

Para Chomsky, las estructuras gramaticales, que aparecen paulatina pero inexorablemente, no pueden ser explicadas mediante el modelo de refuerzo social, ya que su emisión es espontánea y autogenerada por el propio sujeto, y nunca podrían haber sido reforzadas, ni positiva ni negativamente, de forma directa. El propio idioma no es un conjunto cerrado, sino un campo abierto a la creatividad de los hablantes y de su cultura; la lengua y la gramática son generativas, es decir, se van construyendo autónoma e impredeciblemente, así pues, el refuerzo no explica el progreso lingüístico.

Aunque aceptáramos que se produce un aprendizaje verbal sólo por efecto del esfuerzo, no es probable que la emisión de partículas, tiempos verbales, inflexiones, matices semánticos, valoraciones, etc., llegue a ser literalmente gratificada, lo que invalida la teoría del refuerzo. Los elementos gramaticales no

tienen una correspondencia con cosas ni con cualidades, salvo los nombres y, en alguna medida, los adjetivos, pero no en todos los casos, por lo que es difícil producir una asociación susceptible de ser reforzada por el entorno. Tampoco la teoría conductista explicaría la producción y eliminación progresiva de errores. Así pues, desde la perspectiva de los teóricos lingüísticos y de la comunicación social, el aprendizaje por asociación y reforzamiento no puede convertirse en una teoría explicativa sobre la adquisición y desarrollo de la lengua de un individuo concreto, ni sobre su propio proceso de construcción como fenómeno humano.

La otra gran crítica al conductismo vino de la expansión e importancia que fueron adquiriendo, en el ámbito científico de la Psicología del desarrollo, las teorías de Piaget sobre el funcionamiento del pensamiento y el desarrollo cognitivo en general. Para Piaget, la relación entre lenguaje y pensamiento es muy importante y forma parte de la explicación que él estableció sobre el papel de la función simbólica. Piaget considera que el lenguaje forma parte de la función simbólica y, como tal, es subsidiario de la representación mental en general y del pensamiento en particular; por eso cree que el primer lenguaje es un tanto personal y muy poco social, porque sostiene que el primer pensamiento es también poco social. El lenguaje es considerado como un proceso básico y, junto con la imitación y el juego, constituyen la propia función simbólica. La organización mental que produce la función simbólica apoya la producción de etiquetas lingüísticas, que se convierten en parte importante de los esquemas de acción y representación que tienen lugar en estas edades. Los símbolos especializados, que son para el niño/a las palabras y las etiquetas verbales que une a los esquemas de acción, evolucionan hasta convertirse en códigos específicos útiles para la acción, la comunicación social y el pensamiento individual.

Otra línea de investigación en este tema es la del relativismo lingüístico. Sapir-Whorf enunció una teoría sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento, que se llamó relativismo lingüístico y que viene a ser idéntica, pero de sentido contrario, a la postura de Piaget. Según Sapir-Whorf, la representación mental y el propio pensamiento están, en gran medida, determinados por el lenguaje que, como producto social construido y disponible, proporciona al sujeto las palabras y las estructuras lingüísticas para que éste construya su pensamiento, su representación mental y diga lo que sabe, lo que piensa y lo que desea.

El relativismo lingüístico influye, incluso, en el proceso primario de la

percepción. En general, se puede decir que la idea básica de esta teoría es que vemos la realidad con los matices cognitivos de lo que podemos decir de ella. Así, los esquimales son capaces de distinguir varías clases de nieve y discriminan sus matices, mediante la percepción de sus tonos de blanco, porque disponen de una gran variedad de palabras para denominar sus distintos tonos y cualidades. El complejo y preciso pensamiento de los esquimales sobre la nieve se debe al conocimiento que su sociedad tiene sobre ella y a la riqueza del idioma para expresarlo. Algo similar podría afirmar sobre nuestra capacidad de discriminar los distintos grados y tipos de calor que padecemos durante el verano. Algunas personas emplean distintas expresiones para referirse a ello: el calor, la calor, los calores...; mientras que, sobre la nieve, quizás sólo somos capaces de decir que es blanca y fría. Claro que, siguiendo a Piaget, podríamos argumentar que los esquimales conocen tantas cosas sobre la nieve, porque han debido inventar muchas palabras para hablar de ella. En todo caso, la perspectiva de Sapir-Whorf y la de Piaget suponen una acentuación del factor lingüístico y del factor mental, respectivamente, lo cual sigue siendo dicotómico y poco útil para comprender las relaciones funcionales entre el lenguaje y el pensamiento.

Pero quizás la teoría más coherente de la adquisición y el desarrollo de la lengua, desde un modelo psicológico que explique, al mismo tiempo, su relación con el pensamiento y con los demás procesos psicológicos superiores, sea la de Vygotski. Para él, que tiene una interpretación sociocultural del propio pensamiento, el lenguaje es un instrumento social de carácter sociohistórico, que el sujeto adquiere al mismo tiempo que adquiere la capacidad de pensar.

La criatura interioriza las acciones y procesos prácticos en los que participa; se apropia de los instrumentos y del sentido de las acciones. La lengua es un instrumento más de los que el sujeto debe interiorizar, hasta convertirlo en un instrumento mental. La lengua materna es un instrumento simbólico, que el niño/a llega a hacer propio con la ayuda de la experiencia social.

La mente se convierte paulatinamente en una mente lingüística, al mismo tiempo que en una mente social e individual. La representación mental es, en un primer estadio, una imagen mental de los esquemas motrices, de la actividad compartida en la que los sujetos participan. El lenguaje, que un principio es un mero auxiliar de la actividad, se convierte en un instrumento simbólico que actúa dentro y fuera del propio sujeto, mediante la acción representada y verbalizada y compartida con los otros. Las palabras apoyan la interiorización de la cultura y las formas comunes de actuación, a través de procesos, tanto intrapsicológicos

como interpsicológicos, siendo el habla privada el eslabón intermedio entre ambos.

El habla privada es la expresión íntima y personal que acompaña a la acción y que no tiene, en principio, una intencionalidad comunicativa, o si la tiene, es una utilidad secundaria. El habla privada es el discurso lingüístico que acompaña la actividad como una especie de soporte mental de la misma. Este mismo fenómeno fue descrito por Piaget como lenguaje egocéntrico, justificando en él el egocentrismo intelectual propio del proceso de transición entre la inteligencia sensoriomotriz y la inteligencia lógica. Vygotski supo ver en el discurso intímo un estadio intermedio entre el protagonismo de la actividad y el protagonismo del pensamiento, y supo darle la función de conexión entre procesos psicológicos interpersonales y los procesos mentales individuales o procesos interpersonales de pensamiento.

El habla privada resulta una especie de acompañamiento mental de la acción, que sirve para planificar, ejecutar, controlar y evaluar la propia acción y que sigue apoyando la acción autónoma, como expresión y recordatorio de que se aprendió a resolver tareas y a realizar actividades en un contexto social. De esta forma, el lenguaje adquiere toda su función de ser apoyo para el desarrollo del pensamiento, instrumento para la adquisición del mismo y mediador entre el individuo y la cultura; y, al mismo tiempo, recibe del propio pensamiento la flexibilidad de uso, la innovación de sus formas y la capacidad de ser expresión y vehículo de otros procesos psicológicos, como las emociones, las motivaciones y los deseos.

5.2. La comunicación prelingüística: del gesto a la palabra

Antes de emitir sonidos y expresiones que pueden ser reconocidas como elementos de un idioma concreto, palabras, frases, etc., las criaturas desarrollan un conjunto de habilidades atencionales y perceptivo-motoras, como la dirección intencional de la mirada, la observación y la atención conjunta, la referencia, mediante gestos, señales, y llamada, que permiten desplegar una función comunicativa funcional con las otras personas que rodean al niño/a.

La comunicación prelingüística nos permite ir observando cómo el sistema

lingüístico se superpone o se funde con el sistema comunicativo general, en una unidad compleja que permite la interacción y la plena comunicación entre el bebé y su entorno antes de que disponga de todas las herramientas que compondrán su capacidad lingüística. Es cierto que esto sucede porque, ya desde los primeros meses de vida, la atención al cuidado del bebé se acompaña por arrullos y expresiones de alegría y otras emociones, que estimulan la producción imitativa del bebé en forma de balbuceos, laleos y toda clase de jugueteos verbales, constituyendo un sistema preverbal de comunicación en el que las palabras y las expresiones verbales funcionan como acompañante del núcleo central de estas conversaciones, que no es otro que la manifestación mutua de afectos y emociones, imprescindibles para el buen desarrollo psicológico de las criaturas.

Los actos comunicativos de carácter afectivo son el origen de lo que será el nacimiento del lenguaje. Así, antes de que la criatura pueda hablar, ya sabe que, mediante la articulación de sonidos, puede establecer situaciones gratificantes y placenteras con los que le rodean, porque los otros son sensibles a su expresividad y comprenderán su rudimentario, pero eficaz, sistema de comunicación.

Paralelamente a la comunicación preverbal, se van desarrollando los hábitos de verbalización, que durante algún tiempo se convierte en un verdadero entrenamiento. Los bebés practican, día a día, los sonidos que van articulando y relegando, a la paulatina desaparición, otros con los que no tuvieron éxito. Esta es la razón por la cual, los bebés, al principio de su vida, son capaces de emitir sonidos generales, que luego se irán convirtiendo en las emisiones propias de su lengua materna. También es cierto que esta operación compleja y, sin embargo, comúnmente conocida y practicada, es apoyada por las personas que rodean al bebé, que permanentemente lo estimulan, hablándole con una entonación especialmente clara, acentuando mucho las palabras más expresivas de la emisión, repitiendo sus emisiones, etc. Es algo parecido a lo que, en el aprendizaje de las segundas lenguas, llamamos inmersión: el bebé se encuentra en una continua inmersión en una piscina cubierta de afecto, de gratificación social, de sonidos que forman palabras, de palabras que forman frases y de frases que tienen significados prácticos interesantes y él, poco a poco, se deja cubrir por esta enorme inundación de estímulos interesantes que lo comunican con su juguete preferido: los demás.

Por otro lado, cuando el niño/a está a solas, relajado y feliz, se le puede escuchar

repetir, una y otra vez, sonidos específicos y practicar emisiones nuevas, mientras que, seguramente, recuerda las escenas vividas en las que esta música fue escuchada. Da la impresión de que está estudiando los secretos de su propia capacidad para imitar las expresiones extrañas y reconocer las propias en una suerte de entrenamiento que termina siendo muy eficaz, porque muy pronto lo convertirá en un ser hablante, de pleno derecho. Cuando tiene hambre, sueño o algún tipo de necesidad, seleccionará las emisiones verbales que más se adecúen a su estado de ánimo y las producirá con el buen resultado de ser atendido y aliviado. Si no ocurre así, ensayará una y otra vez, con distintas clases de llantos y reclamos verbales. Todo es interpretado en este mundo a través de emisiones verbales. El niño/a ha aprendido que, cuando utiliza estos sonidos, ocurren milagros interesantes: la madre acude, el hambre se pasa o, simplemente, le hacen caso y le dedican unos minutos, una sonrisa y un rato de juego.

Se ha comprobado, a partir de los estudios sobre esta fase prelingüística, que las criaturas de todas las comunidades idiomáticas emiten, al principio, sonidos que son semejantes, y que posteriormente, en una secuencia también universal, tienden a eliminar los sonidos que no son propios de la lengua concreta que deben aprender y sólo repiten aquellos que más se parecen a la fonética del idioma concreto que llegará a ser el suyo. Igualmente, la secuencia de adquisición y desarrollo de la lengua cuenta con un estadio previo, en el cual la comunicación gestual y emocional es efectiva. Así pues, tanto desde el punto de vista de dominio o conocimiento lingüístico, como desde el punto de vista comunicativo, la importancia y eficacia del período prelingüístico es muy relevante.

5.3. Formatos de adquisición de la lengua materna

Chomsky (1957) considera que los seres humanos aprenden la lengua porque están preparados por unas capacidades cerebrales específicas, lo que les dota de una potencialidad que les permite hacerlo. Esta potencialidad es lo que llamó de una forma un tanto imprecisa: el Dispositivo para la Adquisición de la Lengua (LAD). Debemos entender por LAD el conjunto de predeterminaciones genéticas que permitirán al ser humano adquirir la lengua materna. A partir de este LAD, Chomsky puede explicar la progresiva producción de las estructuras

gramaticales, cada vez más complejas, por su propia capacidad para autogenerar el lenguaje, en contacto con la comunidad de hablantes. El LAD explica la capacidad de generar fórmulas expresivas y sintácticas más allá de que sean percibidas como tales por el propio hablante, en este caso, por las criaturas que están aprendiendo su propia lengua. Por decirlo de otra forma, el dominio de la lengua supone la predisposición genética y la capacidad personal de adquirirlas, a la vez que la capacidad de hacer un uso creativo de la misma, autogenerando nuevas expresiones y estructuras sobre las estructuras universales, que funcionan como requisitos previos de los que todos los individuos biológicamente sanos están dotados.

Por otro lado, desde la propia definición de los lingüistas, la lengua tiene unas estructuras y unos procesos vivos, de carácter sociocultural y de naturaleza sociológica que, siendo independientes de los procesos psicológicos individuales, permiten hacer un uso personal y, al mismo tiempo, social de la misma. Con esto Chomsky quiere decir que la lengua no es sólo un proceso psicológico, sino un proceso social, colectivo y cultural, y que el análisis psicológico no debe oscurecer el análisis más general, que es un análisis lingüístico y sociológico. La lengua es patrimonio de la humanidad, como colectivo, y de cada cultura, como producto social concreto; y su adquisición individual es un proceso psicológico de cada uno de los miembros, que al adquirirla se convierten en parte de la comunidad de hablantes.

Bruner, uno de los investigadores actuales que más clara y útil información ha aportado al tema del lenguaje infantil, ha modificado, a lo largo de los últimos veinte años, sus propuestas sobre este tema. Siguiendo las teorías piagetianas primero y las vygotskianas después, ha elaborado un modelo explicativo, muy coherente sobre la naturaleza social e interactiva de los procesos psicológicos, en los que se ve inmerso un niño/a que debe aprender lo que será su propia lengua o lengua materna. Bruner (1983) desplegó la hipótesis de que, tal vez, la estructura del lenguaje, es decir, sus reglas gramaticales y sus formas concretas de expresión, podrían explicarse como estructuras derivadas de la acción y la interacción social en unas situaciones espontáneas de aprendizaje, y que su propia naturaleza sería la responsable de dicho aprendizaje.

Aunque, en un primer período, Bruner se opone a la explicación generativa de Chomsky, posteriormente, aun rechazando el concepto de LAD, acepta que existen unas capacidades generales básicas para la codificación y la articulación del lenguaje, que predeterminan su adquisición, su desarrollo y su relación con

las capacidades mentales y pragmáticas. Desde esta nueva concepción, Bruner explica que el niño/a desarrolla la capacidad lingüística en contacto con la práctica cotidiana con los otros, al permanecer, por tiempo prolongado, en contacto con otros seres humanos que le hablan y que interactúan con él/ella, en una especie de esquema de acción y conversación conjunta que llamó formato.

El formato se apoya en lo que Bruner llama el Sistema de Ayuda para la Adquisición del Lenguaje (SAAL), constituido por el conjunto de rutinas de interacción diaria que incluyen procesos prácticos, mentales y lingüísticos, en una especie de globalización de procesos interactivos y verbales que no dejan de ser un todo único, heterogéneo en su composición y homogéneo en su función: aprender la lengua y socializar la mente y la actividad humana. En la actualidad, el formato, como descripción de los procesos de relación humana que permiten adquirir, no sólo la lengua, sino otras claves fundamentales de la socialización humana, es la teoría más aceptada para explicar la progresiva conversión del bebé en un ser hablante y pensante. Esta teoría permite entender el lenguaje y el pensamiento como dos procesos complementarios, no equivalentes en sí, pero definitivamente auxiliares el uno con el otro. Dos procesos que se generan al mismo tiempo y que progresan paralelamente, sin que ello signifique que ambos crezcan en línea recta en todos los períodos del desarrollo; las irregularidades, las diferencias individuales, los estancamientos y los acelerones son, como en todo proceso evolutivo, permanentes.

El nacimiento de la lengua: formatos de comunicación, acción y juego

Se suele considerar la utilización de formas fonéticamente consistentes para referirse a objetos idénticos o muy semejantes, como criterio para marcar la separación entre el período prelingüístico y el lingüístico, ya que supone la diferenciación de las producciones y el dominio de la función enunciativa y referencial del idioma, aunque sea a un nivel muy elemental. Antes de que esto ocurra, como hemos dicho, muchos niños/as producen sonidos específicos para referirse a ciertas cosas, sin que éstos se parezcan demasiado a los que utilizan los adultos del entorno. En este proceso hay un pequeño espacio de tiempo en el que parece que las criaturas inventarán su propio y particular sistema fonético. Los padres y familiares intentan comprender y, a veces, parecen adquirir y hacer

suyas, las expresiones del bebé, como si la situación fuera inversa, es decir, como si el bebé estuviera enseñando su idioma a los adultos. Son ejemplos de esto, cuando la familia comienza a llamar gua-gua al perro, tati a la tía, o Ita a la hermana Isabel. Todo ello reafirma la idea de que la base de la adquisición de la lengua es un sistema de comunicación preverbal, que se establece antes de que se adquiera propiamente el dominio del idioma. Pero es la aparición de la primera palabra, con referente permanente y consistentemente enunciada, la que señala el paso del estadio prelingüístico al lingüístico y para que esto ocurra debe haber sucedido, previamente, un proceso complejo del cual no siempre somos conscientes: la segmentación fonética.

Cuando en Psicología evolutiva hablamos de la adquisición del lenguaje nos referimos al logro personal de dominar la lengua materna y hacer uso social de ella para comunicarse con los otros. Adquirir la lengua materna supone tener un dominio suficiente sobre sus distintas dimensiones: la fonológica, la morfosintáctica y la semántico-comunicativa. De esta forma, la lengua se convierte en el instrumento básico para la comprensión mental de la realidad y la comunicación con los otros hablantes de la misma comunidad lingüística.

Cada lengua comparte con las otras lenguas características generales, que se refieren a su naturaleza de ser un código de signos convencionales y arbitrarios; pero tiene también características específicas, que se refieren a los distintos elementos que la componen: fonética, léxico, sintaxis, y sobre todo a la semántica. Estos elementos específicos le confieren su naturaleza de idioma concreto. Los niños/as deben aprender a un tiempo ambas características y esto lo harán de forma pragmática, es decir, mientras hacen uso de la lengua con distintos niveles de precisión y con diferente grado de éxito en su uso para comunicarse con las personas de su entorno.

Aprender una lengua concreta supone también apropiarse de un código general (el lenguaje) y de un código específico: los signos arbitrarios de una lengua, sus reglas y recursos, sus posibilidades de ser modificada, etc. Aprender el lenguaje, como código universal, ofrece unas enormes potencialidades cognitivas, y aprender la lengua concreta supone, además de poderse comunicar a muchos niveles, y disponer de un sistema específico para codificar la información, que a partir de entonces se archivará y se usará de acuerdo a las normas de dicha lengua.

El aprendizaje de un código lingüístico llega a formar parte de la naturaleza del

pensamiento, a través de lo que se ha conocido como la función simbólica. Así la adquisición de la lengua materna no es algo independiente de la constitución de los procesos psicológicos superiores: pensamiento, memoria y procesamiento general de información se imbrican en la psicogénesis de la adquisición de la primera lengua. En definitiva, los niños/as aprenden a hablar porque su cerebro y su dotación genética se lo permiten: un sistema neurofisiológico muy evolucionado y una dotación genética abierta al aprendizaje, les posibilita el acceso a la función simbólica y ésta los dispone para el conocimiento y uso de los códigos lingüísticos. Pero, por otro lado, los procesos de interacción y comunicación en los que se produce la crianza les proporcionan situaciones sociales en las que es posible la progresiva y paulatina adquisición de los distintos niveles de la lengua de su comunidad. Las dos grandes infraestructuras de los hechos psicológicos, la biológica y la social, parecen ponerse de acuerdo para ofrecer a la criatura humana esta extraordinaria adquisición que lo convertirá en un adulto/a con plenas capacidades de comprensión y actuación personal y social.

Los formatos son situaciones de comunicación entre el bebé y el adulto que lo quiere y lo atiende. Son, casi siempre, estructuras relacionales a las que acuden los protagonistas con una cierta actitud lúdica, o, al menos, con una posición psicológica de apertura y comprensión hacia lo que cada uno de ellos debe hacer. Las rutinas cotidianas de la vida de los bebés están constituidas por formatos de comunicación, en los cuales la criatura se comporta ajustándose a la demanda de la situación, mientras que para el adulto se trata de una tarea comunicativa en la que él debe hacer su parte y, en gran medida, la del bebé. Hacen juntos algo, aunque de hecho casi todo lo hace el adulto. Es una actividad, conjunta rodeada por una conversación entre adulto y bebé, que da sentido a la actividad, porque va explicando y describiendo lo que se hace. En estas situaciones el adulto/a facilita la acción y la verbalización del niño/a, mediante una ayuda específica que Bruner llama andamiaje.

El andamiaje es un tipo de ayuda lingüística realizada en el transcurso de una conversación, que consiste en prestar apoyo a la emisión del bebé mediante la repetición, anticipación, estimulación, etc., de lo expresado por el niño/a. Estos procesos de andamiaje se hacen cuando ambos conversan mientras hacen cosas juntos.

Todos conocemos las escenas en las que la madre, o cualquier otro adulto, juega con su hijo o leen juntos un cuento, aunque evidentemente es el adulto quien

realiza las partes del trabajo común para los que el/la bebé no está preparado aún y no puede ejecutar con independencia. En este tipo de contextos sociales se va a ir desplegando y produciendo el signo lingüístico. Sin el contexto, que le aporta el marco de referencia, no podría entenderse el texto. Las relaciones sociales proporcionan el significado y el sentido de lo que se dice y se hace, de forma que la pragmática es la verdadera razón de ser de la lingüística. La lengua no tiene otra función que la comunicación con los otros y la comprensión de las situaciones personales y sociales. La adquisición de la lengua es algo más que la adquisición nominativa y denotativa, supone el despliegue de la función comunicativa en todos sus ámbitos y la semántica u organización de los significados, es decir, del pensamiento.

5.4. Etapas y dominios del desarrollo lingüístico

Además de ser hablante, los niños/as deben aprender todo sobre el dominio del idioma. Cuando decimos todo, queremos decir el uso general, que incluye lo que podríamos denominar académicamente la fonética, el léxico, la morfología, la sintaxis y la semántica. El dominio de todo ello y su uso creativo es lo que hace a las personas verdaderamente dueñas de su idioma, aunque no sepan mucho de gramática; pero como todo aprendizaje y desarrollo complejo de un proceso psicológico requiere tiempo y puede ser observado en su aspecto evolutivo.

Todos los niños/as parecen pasar por los mismos hitos evolutivos en el progresivo dominio del lenguaje. Hay diferencias individuales, pero éstas suceden dentro de unos marcos de variabilidad más o menos fijos, aunque amplios y flexibles. Se ha considerado que existen dos períodos claramente diferenciados en el proceso evolutivo, que nos convierten en miembros de una comunidad idiomática: un período prelingüístico y un período lingüístico. Como ya hemos comentado, el niño/a selecciona, del conjunto de sonidos que escucha y que inventa en sus prácticas verbales, aquellos que se repiten con mayor asiduidad en su entorno, y lo hace a través de una operación perceptivo-expresiva complicada, que consiste en fragmentar el mensaje, en base a la acentuación, a los silencios y, desde luego, a los sonidos mismos, en unidades más pequeñas que se articulan entre sí: es lo que denominamos segmentación.

Las palabras, las frases y las emisiones en general que pronunciamos los adultos se suceden una tras otra, sin más solución de continuidad y discontinuidad que la que le proporcionan las entonaciones, las pausas y los silencios. También los adultos segmentamos el discurso para hacernos comprender y, desde luego, interpretamos el discurso de otro a partir de la fragmentación que hacemos de los sonidos que escuchamos. La comprensión que hace el oyente del mensaje del hablante depende, en gran medida, de la forma en que se realice este proceso de segmentación y discriminación fonética. El idioma se aprende de forma global, por unidades de significado que se expresan mediante la articulación de segmentos relevantes.

En investigaciones realizadas sobre las habilidades perceptivas de los bebés (Soto, 1990), se ha podido comprobar que éstos pueden discriminar sonidos entre sí desde que tienen muy pocos meses. Los niños/as vienen al mundo equipados con la capacidad de hacer las categorizaciones fonéticas que existen en todos los idiomas del mundo, son aprendices universales de un idioma mundial durante los primeros ocho o diez meses de su vida, pero, pasado este período, desaparece esta capacidad tan ilimitada, y su mente se especializa en el reconocimiento de ciertos sonidos, que divide de forma adecuada utilizando los silencios y las acentuaciones oportunas. Digamos que, desde el punto de vista fonético, una lengua se aprende cuando se aprende a segmentar el fluido de los sonidos. La segmentación es lo que hace de la música que emitimos al hablar, un verdadero lenguaje. No entendemos un idioma extranjero, además de no conocer sus palabras, porque no somos capaces de segmentar la emisión en unidades independientes con significado preciso. Cuando escuchamos «Good morning, how are you ?» sólo sabremos que nos están saludando cuando aprendamos el significado de todas y cada una de las palabras pero además, será necesario que reconozcamos la emisión, a partir del juego de sonidos, acentos y silencios. Una de las tareas más importantes para el dominio de la lengua es la tarea de la organización de los sonidos y ésta se hace de forma ordenada, separándolos en unidades comprensibles.

El desarrollo léxico

Volvamos a la fase que hemos denominado el nacimiento del lenguaje. Desde el

plano léxico y morfológico las criaturas seleccionan muy pronto, entre los diez y los doce meses, las palabras más comunes y comienzan a usarlas con una función referencial consistente, para hablar sobre un objeto o fenómeno, aunque al principio esta consistencia no sea perfecta. Una de las investigadoras que más ha trabajado en este punto, Nelson (1981), estudió los repertorios léxicos de un grupo de niños/as entre los diez meses y los dos años y medio, y encontró que las palabras se refieren a campos semánticos de objetos cercanos como prendas de vestir, objetos del mobiliario, partes del cuerpo, entre otros.

Los repertorios léxicos son, por otro lado, bastante caprichosos y no siguen una pauta predecible. Se mencionan ciertas palabras y se omiten otras, incluso del repertorio de lo que se conoce y comprende. Un análisis detallado reveló a Nelson que la selección se hacía en base al criterio de la manipulabilidad de los objetos. Se mencionaban más aquellas cosas con las que las criaturas podían actuar directamente, que eran susceptibles de ser tocadas y con las que se puede hacer algo. El vocabulario se amplía lentamente al principio, y a gran velocidad a partir del año y medio, mientras se ajusta el significado de sus propias palabras a los referentes propios y de los otros hablantes; proceso que se denomina consistencia semántica.

Al principio, el uso del repertorio léxico es limitado a los contextos en que tuvo lugar la adquisición del mismo. Pero algunos autores consideran que ciertas emisiones en contextos específicos no deberían ser consideradas como verdaderas palabras, sino como etiquetas verbales añadidas a situaciones concretas, como si formaran todavía parte de la situación global y no se hubieran separado de la misma como tales signos lingüísticos. Por ejemplo cuando gua-gua se utiliza, no para referirse a todos los perros, sino sólo a uno concreto, en una situación específica. Tal es el caso de una niña, muy bien conocida por quien escribe esto, que empleó esta expresión gua-gua para referirse a unas imágenes de perros que colgaban del salón de la casa de una amiga, y luego para referirse a todo lo que podía ver enmarcado.

La generalización paulatina y la transferencia a otros contextos se conoce como descontextualización del signo lingüístico, y es una tarea básica que supone la reorganización de los esquemas de acción ligados a las situaciones concretas, para ser aplicados a situaciones nuevas. La descontextualización léxica y pragmática no afecta sólo a estas dos dimensiones, sino que revela también la complejidad cognitiva que se produce en este período de la vida, como ya hemos visto. El uso descontextualizado de palabras da lugar a la fase siguiente, que se

caracteriza por la utilización de un mismo término para referirse a muchas cosas, algunas de las cuales no tienen por qué guardar una relación entre sí fácilmente reconocible por los adultos. Tal es el caso de la niña que hemos comentado arriba, que pasó a denominar gua-gua a todo lo que aparecía y desaparecía por la ventanilla del coche materno, quizás muy influenciada por el elemento perceptivo del formato del cuadro, en el que había descubierto los perros. Esto no significa que esta niña confundiera un perro, un cuadro, y todo objeto visible desde la ventanilla del coche, sino que la expresión se descontextualiza en esta dirección. Gua-gua, posiblemente, tenía la función comunicativa de llamar la atención a su madre sobre cómo ella era capaz de ver muchas cosas y de decir algo interesante sobre ellas. A este fenómeno de generalización desordenada se le ha denominado sobreextensión léxica.

La sobreextensión léxica revela la gran variedad de desajustes y ajustes que se producen en los primeros momentos de la fase lingüística. Otro desajuste, bastante frecuente, es el solapamiento. Una expresión puede ser utilizada para referirse a los miembros de una clase y de otra, pero sólo para determinados miembros de cada una de las clases. Por ejemplo, el sujeto puede emplear la palabra perro para denominar a perros y gatos, pero sólo a perros de tamaño pequeño; quizás si ve un perro grande, no sea capaz de referirse a él con el vocablo que asoció a animales cercanos y de tamaño y actividad semejante. Las etiquetas verbales se convierten en prototipos de las categorías de objetos o fenómenos que son discriminados como «buenos agrupamientos» por la incipiente mente clasificadora de los niños de estas edades, aunque, como sabemos, estas clasificaciones no tienen por qué parecerse a las que los adultos hacemos.

Desarrollo morfológico

Respecto a la evolución de la adquisición de la morfología, las investigaciones se han centrado en los errores que se cometen en la composición de las palabras (Soto, 1990). Efectivamente, los niños/as avanzan cometiendo errores, que se refieren tanto a la composición de las mismas, como a la declinación de verbos, que tienden a componerse, al principio, como si todos fueran regulares. Así, la criatura puede decir yo ero bueno, en vez de yo soy bueno. Su impulso a utilizar

las reglas de forma normativa, le lleva a cometer errores que son el producto de esa rigidez. Su razonamiento intuitivo le hace aplicar la regla conocida, sin comprender la razón por la que se cambia arbitrariamente la norma en el caso de los verbos irregulares. Esto es normal si pensamos que gran parte del dominio correcto de la lengua supone el conocimiento de sus reglas morfológicas.

Esta rigidez en el uso de las reglas aprendidas se repite para la formación de palabras. Así, pueden pensar que si el que conduce un camión se llama camionero, el que hace música se llamará musiquero, y el que conduce un autobús, autobusero. En cierta medida, son razonamientos bastante lógicos, o al menos inductivos. Comprenden mal que, para algunas cosas, los adultos les insistan en que se ajusten a las normas y, para otras, no sólo se salten las reglas razonables, sino que insistan en que ellos también lo deben hacer. Les extraña que la lengua no sea lo razonable que debiera ser hasta que aprenden a construir su morfología.

Adquisición y desarrollo de la sintaxis

Los psicolingüistas han considerado la emisión, consistentemente referente, de dos palabras unidas para expresar un significado como el nacimiento de la función sintáctica y el comienzo del uso de la gramática infantil. Este logro se produce entre el año y medio y los dos años, poco después del aumento de vocabulario al que nos hemos referido antes. Una sola emisión adquiere todo el significado al cual se refiere el niño/a cuando la dice. Agua puede servir para decir que desea beber agua, señalando el vaso, o para indicar que se ha derramado el vaso de agua, o que el gato bebe el agua, etc. Un segundo estadio aparece cuando la criatura utiliza un esquema de dos palabras, una de las cuales hace de agente y la otra expresa la acción. Ejemplos de este nivel son: osito cae; nene pantalones, libro roto, etc. Un tercer estadio consistirá en la emisión de un esquema de tres partes: agente, acción y objeto. Ejemplos serían: «Rosa coge silla»; «Nene va calle»; «coche cae agua», etc. El cuarto estadio se caracterizaría porque la criatura comienza a introducir partículas, a modular los verbos en sus tiempos, números y personas; comienza, progresivamente, a hacer oraciones compuestas del tipo yuxtapuesto, coordinadas, disyuntivas, adversativas, etc. Ejemplos: coge el coche y ponlo en la silla; estoy jugando a los barcos con Luis.

El quinto estadio estaría señalado por el uso de oraciones subordinadas, pero esto no tendrá lugar hasta los tres años aproximadamente. En este sentido, aparecen primero las subordinadas de finalidad, causa y condición; posteriormente las temporales y comparativas y, finalmente, las modales.

En definitiva, el dominio de la lengua materna, que supone el dominio de todos los aspectos de la misma, para poder comunicarse con los demás y utilizarla al servicio del pensamiento y de la actividad humana, progresa, lenta pero eficazmente, en todos los niveles y bajo la función pragmática que la preside, la genera y la estimula. La interacción social que se produce con los adultos y los demás hablantes que rodean al bebé en el entramado de relaciones que suceden en la vida cotidiana le enseña, permanentemente, el idioma, que ya será para siempre su propia lengua.

5.5. El lenguaje y el desarrollo cognitivo, afectivo y emocional

¿En qué medida el pensamiento depende del lenguaje y/o éste de aquél? ¿En qué medida la función cognitiva de la representación mental es responsable del aprendizaje de la lengua? ¿Son opuestas o complementarias las funciones psicológicas de pensar y de hablar? Hoy día, los psicólogos/as somos capaces de aceptar que la prudencia y el sentido común son buenos consejeros para interpretar los fenómenos psicológicos complejos, pero no siempre hemos sido tan sensatos. Ya hemos visto las fuertes implicaciones que tiene la adquisición y el desarrollo lingüístico con las relaciones interpersonales y con las situaciones cotidianas de vinculación afectiva. También, deberíamos recordar todo lo dicho sobre la importancia de establecer vínculos afectivos sólidos y permanentes para el desarrollo de las emociones de los individuos, que son esas matizaciones que se producen en el estado de ánimo, y que se refieren al bienestar y al malestar en sus múltiples gamas. No olvidemos que el lenguaje es, sobre todo, un sistema de expresión y que las emociones exigen ser expresadas. Así pues, los estados emocionales utilizan como vehículo de expresión todos los procesos psicológicos por donde puedan ser expresados: el cuerpo, la acción, la cognición, pero, sobre todo, el lenguaje. La expresión verbal es el más importante sistema de expresión directa e indirecta de las emociones. En gran medida, aprender el lenguaje es aprender a expresar de forma adecuada nuestras emociones y

sentimientos. Una sutil prueba de ello es el psicoanálisis, que convierte al lenguaje en vehículo para expresar las más profundas y misteriosas emociones y sentimientos.

El sistema emocional y afectivo que se establece entre el bebé y sus cuidadores, es, como hemos visto, un sistema lingüístico, porque discurre entre palabras y comunicaciones de todo tipo. El lenguaje se convierte en la forma que tiene el circuito de comunicación permanente que establecemos con los otros y que nos hace expresar, además de lo que queremos decir, lo que sentimos cuando lo estamos diciendo. Esta expresión es perfectamente interpretada por los interlocutores, que saben que con la información recibirán el estado de ánimo del hablante. No hay que ser muy agudo para reconocer que las cosas se pueden decir sinceramente, con ironía, con sarcasmo, de broma, con entusiasmo, con pesimismo, con orgullo, con satisfacción, con dudas, etc.

La psicología cognitiva reconoce que las emociones forman parte de los sistemas y de los procesos comunicativos. En las últimas investigaciones se considera que existe una permanente interrelación entre los aspectos emocionales, cognitivos y lingüísticos. El sistema emocional tiene consistencia como vía de estructuración de los aspectos cognitivos junto a los aspectos afectivos, de los cuales son interdependientes. Los progresos en la organización y estabilización de la vida afectiva y de la vida emocional influyen en las capacidades cognitivas y lingüísticas, igual que estas últimas influyen en las primeras. La posibilidad de expresar, mediante la conversación, estados de ánimo negativos, permite el alivio y, quizás, la disolución de los mismos. Qué duda cabe de que atribuir nombre y hablar de ello nos libera del peso que ejercen sobre nosotros emociones difíciles de soportar en soledad.

Los contextos de interacción de los niños con sus educadores y amigos despliegan sistemas emocionales complejos que intervienen y matizan el significado que se atribuye a lo que se hace y se dice. Esta mediación emocional y afectiva funciona cotidianamente creando microclimas, óptimos o no, para el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Más tarde, durante el período preescolar y escolar, las criaturas, abiertas ya a sistemas sociales como la escuela, aprenden a expresar, mediante el lenguaje, sus conocimientos y sus interpretaciones de la realidad. Todo ello les aporta seguridad personal, y favorece que los/as niños/as se integren socialmente, compartan valores y desarrollen procesos afectivos como la amistad, la solidaridad, la competencia, etc.

5.6. Para saber más

- BRUNER, J. (1983): El habla infantil. Barcelona. Paidós.

- GÓMEZ, J. C. (1990): «Desarrollo cognitivo y lingüístico». En García Madruga, J. A., y Lacasa, P., Psicología evolutiva I. UNED. Madrid. Págs. 528-550.

- VILA, I. (1990): «Adquisición del lenguaje». En Palacios, J.; Coll, C., y Marchesi, A., Desarrollo Psicológico y educación. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial. Págs. 85-98.

5.7. Ideas para construir esquemas propios

- Existe una etapa prelingüística universal, en la cual los niños/as practican la emisión de toda clase de sonidos y van seleccionando los de su propia lengua; igualmente, antes de la comunicación lingüística se produce una comunicación gestual.

- La universalidad de los sistemas sintácticos y semánticos nos demuestra que todas las lenguas son homologables en cuanto a su relación con el pensamiento.

- Piaget estableció la prioridad del pensamiento sobre el lenguaje, mientras que Chomsky considera que el sistema universal de cada lengua se impone a la estructura del pensamiento.

- Bruner es el autor que mejor ha explicado el proceso interactivo, social y comunicativo de paulatina adquisición del habla, en un contexto social al que llamó formato.

- Un estudio comprensivo del tema debería llevar a responder correctamente a preguntas como las que siguen:

– ¿Por qué un niño/a aislado socialmente no podría aprender el lenguaje?

– ¿Por qué otras razones puede una criatura humana estar incapacitado para hablar?

– ¿Cuáles son los factores que pueden originar las diferencias de ritmo en la adquisición y desarrollo del lenguaje?

– ¿Cuál es la relación entre el lenguaje y la vida emocional de los niños pequeños?

– ¿Qué relación existe entre los formatos de comunicación y los juegos durante los primeros años de vida?

5.8. Actividades y tareas

Actividad individual

Tratar de imaginar una situación doméstica en la que un adulto y su bebé, de año y medio, están en la sala de la casa, cada uno entretenido con sus cosas y en un momento determinado se desarrolla entre ambos un diálogo. Reconstruye la conversación, escribiéndola con precisión. La tarea consistirá en escribir un guión con las emisiones concretas que cada uno de los hablantes realiza. Cuando la tengas, reúnete con tu grupo de trabajo.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en grupo de trabajo cooperativo, leer los guiones de las conversaciones adulto-bebé que cada uno ha realizado y elegir para su análisis el que os parezca

particularmente bien construido. Ponerle un contexto social y cultural al texto, especificando los detalles psicosociales de los protagonistas: a qué clase social pertenecen, quiénes más viven en la casa, qué actividades son comunes entre ambos, etc. La tarea consistirá en analizar, aplicando la información del capítulo, el texto, en su contexto. Preguntas sugerentes podrían ser: ¿qué actividad realizaba el padre/madre?, ¿y el bebé?, ¿con qué motivo se inicia la conversación?, ¿quién inicia la conversación?, ¿cómo lo hace?, ¿qué funciones comunicativas aparecen?, ¿hay comunicación no verbal?, ¿cuáles son sus indicadores?, ¿se acompañan gestos?, ¿cuáles?, ¿qué vocabulario expresa el adulto?, ¿cuál el bebé?, ¿qué estructuras sintácticas uno y otro?, ¿qué emociones?, ¿qué afectos?, ¿qué conocimientos?, etc. Si se desea hacer una evaluación, se podría solicitar un breve informe de su trabajo a cada grupo. También se podría continuar con una sesión de gran grupo en el que se podrían leer varios informes del trabajo de los grupos, que hayan analizado situaciones correspondientes a distintas clases sociales. A partir de la descripción de los textos y los contextos, se abrirá un debate sobre el tema: el lenguaje y la clase social.

CAPÍTULO 6

Desarrollo y aprendizaje en los años preescolares

6.1. La importancia del desarrollo psicomotor

Entre los dos y los seis años el desarrollo físico continúa siendo muy importante, y el desarrollo motor se convierte, junto con el lenguaje, en el factor más relevante de la transformación de los niños/as. El desarrollo físico y el motor no deben estudiarse por separado, sino en una unidad de cambio y progreso global que se conoce como desarrollo psicomotor. La psicomotricidad constituye la articulación de los aspectos tradicionalmente considerados psicológicos, como el pensamiento, afectos, emociones y sentimientos hacia nosotros mismos y hacia los otros, con los aspectos relativos al crecimiento físico, la actividad corporal, el movimiento, la coordinación de las distintas partes del cuerpo para lograr acciones conjuntas: mirar, señalar, coger, transportar, etc.

El cuerpo y el progresivo perfeccionamiento de su capacidad perceptiva y motórica, es también el centro de operaciones cognitivas, ya que la primera forma que adquiere nuestra inteligencia es sensoriomotora. Establecemos nuestros primeros vínculos de apego, tan importantes para nuestro desarrollo personal, a través de sonrisas, gestos, imitación de movimientos, abrazos, etc. Nuestro cuerpo y, particularmente, su capacidad de recibir información a través del aparato sensorial y de emitir respuestas a través del aparato motriz, es nuestro mejor vehículo de comunicación social.

En los años preescolares la psicomotricidad continúa siendo una dimensión global de la personalidad, aunque adquieran también relevancia otros elementos, como la adquisición y el despliegue de las habilidades lingüísticas y comunicativas; pero la vida de los preescolares pasa por su actuación directa con las cosas y con la gente que los rodea, mediante la experiencia directa que se percibe de forma global, unidas a la actividad y las rutinas cotidianas.

Desde el punto de vista del crecimiento físico, son años de crecimiento rápido, si bien no de grandes transformaciones morfológicas, que ya han tenido lugar. La configuración anatómica es ya bastante estable; hace tiempo que abandonó el aspecto de bebé y consiguió una posición erecta y una actitud física y psicológica de criatura que domina su cuerpo en el espacio; se desplaza mediante distintos ritmos: andar, correr, subir escaleras, etc., y tiene bastante dominio sobre su equilibrio.

La evolución motórica que el preescolar tiene que realizar todavía se relacionará más con el progreso en la precisión, la coordinación y la ejecución de habilidades que ya han sido adquiridas, aunque sea de forma rudimentaria, que en acciones nuevas; la novedad vendrá de la multiplicación de capacidades que produce la coordinación de las ya adquiridas para lograr retos nuevos. Uno de estos retos es el conocido como dominio de la psicomotricidad fina, que será objeto de educación en la Escuela Infantil, como preparación para la lecto-escritura.

La maduración neurofisiológica

La maduración del sistema nervioso está en la base de la adquisición de las nuevas habilidades psicomotoras, así como en el desarrollo de la capacidad de representación mental, que ya no dejará nunca de acompañar a éstas, y el desarrollo del lenguaje. La maduración neurofisiológica se relaciona con dos transformaciones básicas, que han tenido lugar durante los dos primeros años de la vida y que ahora se completan: la mielinización de las vías nerviosas y la maduración del lóbulo frontal, que se ha completado antes de que los preescolares tengan que enfrentarse a desarrollos tan precisos como el que hemos denominado psicomotricidad fina. Las habilidades para discriminar pequeñas formas, por su tamaño, color, posición espacial, etc., y para ejecutar trazos finos con un lápiz, rellenar sin salir de sus bordes un pequeño dibujo de un árbol, recortar papel con unas tijeras sin dañarse, etc., no se podrían adquirir sin estos procesos de mielinización de las vías nerviosas.

El desarrollo del lenguaje y de las demás capacidades simbólicas, así como la coordinación entre lo que se piensa y lo que se hace, no sería posible sin la

maduración neurofisiológica del lóbulo frontal, que ha completado, en estos años, su anatomía y ha comenzado ya su función de ser el centro nervioso que controla las capacidades superiores. La madurez neurofisiológica cortical servirá para progresar en la capacidad de concentración y de atención, así como para sostener, durante un tiempo más prolongado, el interés en una determinada acción; aunque un nivel de logro definitivo en este ámbito, no tendrá lugar hasta bien entrada la edad escolar.

La gran consecuencia de la interacción entre la maduración neurofisiológica y la planificación del aprendizaje psicomotriz será el progreso en el control del cuerpo, la rapidez y precisión de los movimientos generales de éste, las posturas y las grandes habilidades físicas propias de esta edad, como la progresiva discriminación del caminar, a distintas velocidades, la carrera y el frenado, la precisión de los movimientos subiendo y bajando escaleras, sillas, mesas, etc.: es la psicomotricidad gruesa, que adquiere en estos años toda su amplitud de dominio corporal con el logro de la lateralización, del que después hablaremos. Aunque se ha acentuado el dominio de la psicomotricidad fina y de la coordinación perceptivo motriz para ejecutar tareas que preparan sus habilidades manuales para la escritura y sus habilidades perceptivo visuales y mentales para la lectura, no conviene olvidar que la psicomotricidad gruesa es fundamental para el logro del control general sobre el cuerpo, tanto en movimiento como en su posición en el espacio.

Como consecuencia de los avances neurofisiológicos, unido al dominio de hábitos de comportamientos, el preescolar debe haber conseguido controlar cierta musculatura lisa, como la que constituye la musculatura de los esfínteres, lo que le permitirá organizar y controlar su propia higiene corporal. El control voluntario de los esfínteres, la defecación primero y la micción después, se realizará con la ayuda de un sistema de hábitos que la familia y los educadores suelen planificar y proponer al preescolar.

No conviene olvidar que el control sobre los esfínteres, cuando se ha producido la madurez neurofisiológica requerida, es un hábito que se aprende y, como todo aprendizaje, requiere la aceptación del aprendiz del asunto que debe aprender. Ningún niño/a controlará sus esfínteres si no está de acuerdo en hacerlo, y aunque este comportamiento pueda parecer fuera de control, llegará a estar bajo control, cuando el/la preescolar decida que es un buen momento para lograrlo; no valen las prisas, ni mucho menos los castigos y amenazas, pues se trata de un logro importante que debe desear conseguir y que pertenece al dominio de su

propio cuerpo, que sólo él/ella puede realizar.

Los educadores saben que este es el momento de ayudarles a que realicen toda clase de actividades de construcción, encaje y articulación de objetos, proponiéndoles acciones que impliquen un progresivo reto sobre esquemas que ya dominan pero que ahora deben perfeccionar. Un ambiente lúdico y relajado y un programa de experiencias exploratorias con objetos y productos de diferente naturaleza y textura, les resulta estimulante y les brindará la oportunidad de explorar, descubrir y ejecutar actividades que serán importantes para el dominio del cuerpo y para la construcción de un buen esquema mental del mismo, con el alcance que a dicho esquema le atribuimos como germen de la identidad personal.

6.2. Pautas de desarrollo y aprendizaje psicomotor en los años preescolares

Desde el punto de vista del crecimiento físico, los preescolares pasan de medir entre 80/85 cm., a medir entre 115/120 cm., y de pesar entre 12/13 Kg. a 21/23. Son años de crecimiento relativamente rápido, pero, sobre todo, de crecimiento sostenido, que no debe detenerse. Las pautas de crecimiento físico aunque dependen fundamentalmente del calendario madurativo prefijado hereditariamente, están también, en alguna medida, abiertas a las experiencias personales y, en este sentido, las condiciones de vida, tales como el tipo y la calidad de los alimentos, el cuidado corporal, los hábitos de sueño e higiénicos en general, la atención y el cuidado médico a las enfermedades infantiles, etc., son decisivas para el desarrollo físico durante estas edades.

Todo el conjunto de atenciones y cuidados que todavía requerirá la vida del/la preescolar, constituirá un elemento que habrá que añadir al factor biológico en el análisis de las pautas de crecimiento físico que, definitivamente, sucederá a partir de una gran variabilidad individual, que conviene no despreciar a la hora de establecer una secuencia de pautas de logros en los cambios físicos. Durante los años preescolares, el desarrollo psicomotriz progresa bajo una ley general: de la dependencia a la autonomía personal. Bajo esta ley, hay que ver los progresos en todos y cada uno de los dominios específicos de la psicomotricidad, y bajo esta ley hay que planificar la educación psicomotriz.

Respecto de la organización anatómico-fisiológica, el/la preescolar estará en condiciones de controlar suficientemente el tono muscular y la disposición postural, lo que le permitirá, no sólo dominar su cuerpo en el espacio, sino asumir hábitos posturales necesarios para concentrarse en ciertas tareas y movimientos ágiles con el fin de ejecutar ciertas actividades, que le permitirán una mayor libertad de movimientos. El dominio corporal le permitirá realizar con cierta facilidad, rutinas cotidianas, necesarias para su desarrollo social, e ir adquiriendo hábitos no sólo de higiene sino de vestir, y de todo aquello que implique autonimia corporal. Todo ello le irá preparando para tareas posteriores, que requieren un gran esfuerzo de concentración de la atención, para lo cual es imprescindible dominar bien la postura. Tareas como escuchar atentamente, seguir instrucciones, observar detalles de un gráfico..., requieren una posición corporal segura, confortable y bien dominada. Asimismo, su concepción del tiempo será suficiente como para asumir unos hábitos horarios y unas restricciones a la actividad espontánea que no hubieran sido posibles anteriormente.

Un retraso en el logro de ciertas pautas psicomotoras no debe alarmar, siempre y cuando se observe la pronta recuperación; un estancamiento prolongado, puede ser indicador de que algo no va bien biológicamente y, desde luego, podría tener consecuencias psicológicas, dado que, como hemos indicado, el desarrollo psicomotriz, supone el desarrollo global de la personalidad. Si todo va bien, el/la preescolar estará, poco a poco, preparado para convertirse en un escolar, seguro de su cuerpo y de sus posibilidades; pero, como venimos diciendo, no todos los niños/as crecen al mismo ritmo, ni logran al mismo tiempo las pautas de desarrollo que podemos señalar para la generalidad. Algunos son más precoces en ciertas épocas y para ciertos dominios y otros tardan un poco más en llegar. La familia y, sobre todo, la escuela, deben ser sensibles a estas diferencias y no plantear retos uniformes a todos los preescolares.

El esquema corporal

Cada uno de nosotros dispone de un esquema, más o menos preciso, sobre cómo es su cuerpo y lo que puede hacer con él. El esquema corporal está compuesto por una información precisa sobre las posibilidades de movimiento y ejecución

que tienen nuestros miembros: nuestros brazos y piernas, nuestras manos y pies, nuestro tronco, cabeza, etc., pero también de las posibilidades de coordinar cada uno de los movimientos y ejecuciones con otros movimientos y ejecuciones para lograr un reto más difícil. Éste se consigue mediante la armónica unión entre los hábitos perceptivos, previamente bien desarrollados, y el control sobre la atención y las distintas facetas de las habilidades motóricas. Saber que si se pone la vista en un objeto y se mira atentamente, se pueden calcular las posibilidades que tenemos de llevarlo a la boca, o de una mano a otra, que su peso será demasiado grande para agarrarlo con una sola mano y que necesitaremos las dos, supone el reconocimiento implícito de un conjunto muy grande de posibilidades corporales y eso sólo es posible porque en nuestra mente se crea una representación mental muy precisa de la anatomía de nuestro cuerpo y de las posibilidades funcionales que éste tiene. Es lo que llamamos el esquema corporal.

El esquema corporal nos aporta precisiones cognitivas y operativas tan importantes como el convencimiento de que podemos saltar y reptar, pero no volar; que, más o menos apretadamente, nos podremos poner una camisa o un pantalón, pero no otro; que cabríamos, si lo intentáramos, en un determinado hueco, pero no en otro; que si nos subimos a una mesa y ésta no tiene unas patas muy seguras, nuestro equilibrio físico correrá un riesgo que sólo podemos controlar con movimientos eficaces de las distintas partes de nuestro cuerpo, pero sólo hasta un cierto nivel, pasado el cual no podremos evitar caer. La capacidad de anticipar mentalmente todos estos detalles ofrecerá al preescolar un gran dominio sobre las situaciones y experiencias de la vida.

Dominar mentalmente el propio cuerpo es un paso decisivo en el logro de una identidad psicológica, a partir de la cual es posible desarrollar todos los aspectos de la personalidad y todas las capacidades cognitivas. El proceso completo de dominio mental del cuerpo continúa durante toda la vida, y está para siempre vinculado a nuestro concepto de nosotros mismos y a nuestras ideas sobre quiénes somos en relación a los demás y qué posibilidades tenemos de hacer las cosas que queremos hacer. Siempre podremos aprender más cosas sobre nuestras posibilidades corporales, pero hacia el final de los años preescolares, se ha producido un nivel suficiente de desarrollo de la conciencia sobre el cuerpo como para dominar su posición en el espacio y representarse el mundo físico en términos de derecha/izquierda, arriba/abajo, grande/pequeño, así como para representarse mentalmente la forma de los objetos en términos de grueso/delgado, redondo/alargado, plano, etc.

El dominio mental sobre el propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, es, posiblemente, el logro más importante de la psicomotricidad. Esta conciencia está atravesada por el conocimiento de que, en el cuerpo, hay una parte dominante y otra parte que actúa un poco como auxiliar de la primera: es la lateralización del esquema corporal.

La lateralización es la progresiva conciencia funcional de que tenemos más fuerza, más precisión en la ejecución en una de nuestras manos, en una de nuestras piernas, incluso en uno de nuestros ojos y oídos, aunque esto último es menos fácil de diferenciar. La lateralización es el resultado, en la conciencia humana, de que nuestro cerebro está funcionalmente dividido en dos partes, que se especializan, a su vez, para hacerse cargo de la información que éste recibe y elaborar las respuestas pertinentes; en este caso, respuestas psicomotoras.

La experiencia y la investigación (Zazzó, 1972) han demostrado que, aunque la lateralización es un proceso madurativo, está abierto al aprendizaje y su evolución tiene grandes resonancias psicológicas. Estimular el proceso de lateralización corporal mediante actividades atractivas, divertidas y bien controladas en una planificación educativa puede ser fundamental para que el proceso de desarrollo de la personalidad del/la preescolar con equilibrio. Por el contrario, impedir o dificultar la lateralización espontánea de una criatura, imponiéndole movimientos contrarios a su iniciativa espontánea, o reprimiéndolos duramente, puede afectar el desarrollo en general, no sólo a la meta más concreta que se cree poder obtener.

6.3. La educación psicomotriz

El cuerpo del preescolar está en condiciones de controlar el tono muscular y la disposición postural necesarios para asumir ciertas tareas que requieren esfuerzo de concentración, atención, escucha y ejecución. El/la preescolar consigue conjugar acción, lenguaje y pensamiento, pero de estos tres factores, el mejor desarrollado es precisamente el factor práctico, es decir, la actividad psicomotora, que se convierte en la línea experta cuando debe enfrentar tareas de concentración mental. Así, el desarrollo psicomotor se convierte en un apoyo para conseguir otros logros cognitivos más complejos.

La propia naturaleza global de la psicomotricidad aconseja ir, en su educación psicomotriz, un paso por delante de la ejecución espontánea, pero en la misma dirección que ésta va marcando. El desarrollo y el aprendizaje de los procesos psicomotores es complejo y se realiza, sobre todo, a través de la experiencia cotidiana de usar el cuerpo en todas sus posibilidades, especialmente a través de los juegos y las relaciones con los demás, en situaciones en que tengan la posibilidad de practicar toda clase de movimientos y ejecuciones.

En las Escuelas Infantiles, la educación psicomotriz debe asumir que en el ámbito corporal se está jugando, no sólo el conjunto de habilidades físicas, necesarias para adquirir los prerrequisitos que luego serán imprescindibles para el aprendizaje escolar, sino el repertorio de hábitos de limpieza, higiene, cuidado corporal propio y de los otros, que tanto incide en todos los ámbitos de la personalidad. Un sistema planificado de unidades actividades en las que se deban activar las distintas partes del cuerpo y no sólo las manos, y en las que sea posible integrar todas las dimensiones personales (mente, cuerpo, lenguaje y comunicación) constituyen el mejor planteamiento para una buena educación psicomotriz.

También la propia vida doméstica, en la que la coordinación de las experiencias sensoriomotoras y perceptivo-relacionales, junto con la continua interpretación que hacen los adultos delante de los niños/as de las cosas que suceden, atribuyendo significado a todo lo que pasa, actúa como escenario de educación psicomotriz. Conseguir meter el botón en el ojal, hacer el nudo a los cordones de los zapatos, no derramar la comida, colocar bien los platos en la mesa, tener cuidado con los coches, cerrar bien las puertas, son tareas que ocupan, diariamente, tanto al preescolar como a sus familiares y educadores. De esta forma conseguirán saber que las cosas son gruesas o delgados, redondas o cuadradas, alargados o cortas, grandes o pequeñas, suaves o ásperas, están arriba o abajo respecto de un punto, son accesibles o no, se pueden coger o hay que arrastrarlas, o quizás sea necesario subirse en una silla para acceder a ellas, lo cual resulta muy interesante. Cuando un niño/a sube y baja escaleras, coge objetos, abre cajones, empuja a su vecino, tropieza con los muebles, se cae y se levanta, siempre tiene a su lado un adulto que comenta las acciones y sus consecuencias, siempre hay una interpretación para los hechos y los sucesos, siempre hay alguien que le ayuda a ir construyéndose una idea de sí mismo/a como individuo activo y socialmente relevante, a partir del comportamiento y las actitudes que sus movimientos y habilidades psicomotoras producen en el exterior.

Desgraciadamente, a veces los espacios naturales, familiares y escolares y, sobre todo, el ámbito social, en los que estos entrenamientos espontáneos deben tener lugar, parecen más pensados para dificultar el desarrollo que para facilitarlo y, el/la preescolar debe moverse en un espacio hostil, cargado de dificultades, donde nada puede tocarse, porque se rompe, donde las cosas no pueden ser movidas, desplazadas, tiradas, y en definitiva, exploradas hasta comprender todas sus posibilidades de uso. La calle es peligrosa y, más que un espacio de exploración, se convierte en un permanente riesgo; el campo, con sus espacios abiertos, queda lejos.

Al final de esta etapa, el desarrollo psicomotor del niño/a le habrá preparado para convertirse en escolar. Pero como venimos diciendo, no todos los niños/as crecen al mismo ritmo, ni logran al mismo tiempo las pautas de desarrollo; algunos son más precoces en ciertas épocas y para ciertos dominios y otros tardan un poco más en llegar a la misma meta. La familia y la escuela deben ser sensibles a estas diferencias y no plantear retos uniformes a todos los preescolares, porque eso supondría ignorar los aspectos más personales del desarrollo.

6.4. La evolución de la personalidad de los preescolares

A partir de los dos años y medio o tres, los niños/as, si tienen oportunidad, amplían sus relaciones sociales más allá del círculo familiar y de la vida doméstica. La sociabilidad se desarrolla ampliamente durante la edad preescolar. Cuando en la primera infancia se han mantenido vínculos afectivos que han posibilitado la confianza y la seguridad respecto de las figuras de apego, los preescolares tienden a generalizar sus expectativas positivas hacia las otras personas, lo que no significa que niños/as con buen vínculo afectivo con sus padres no exhiban rasgos de timidez o parezcan poco sociables al primer contacto social, ya que en la sociabilidad también influye lo que se llama el carácter, ese complejo rasgo de la personalidad, que depende de muchos otros factores, incluidos los innatos.

El desarrollo de la sociabilidad incide de forma muy importante en el desarrollo de la personalidad; procesos psicológicos complejos como la identidad, el

autoconcepto y la autoestima se van creando paralelamente, pero de forma conjunta al desarrollo social. Asimismo, el progresivo desarrollo de las emociones y su integración armónica en la personalidad depende tanto de factores íntimos cuanto de los hábitos emocionales que se practican en su contexto social cercano.

El desarrollo de la personalidad del preescolar

El preescolar ha progresado mucho en la expresión y el control de sus estados emocionales, pero todavía debe ganar mucho en matices. Por ejemplo, aunque llore habitualmente su madre se marcha, si es el/la mismo/a quien voluntariamente desean ir con otra persona, no manifiestará tristeza sino alegría y entusiasmo. Por esta misma línea de progreso de la autonomía, se ha denominado a esta etapa, época del no, o crisis de negatividad, en un intento de atribuir a la personalidad del preescolar los problemas que dan a sus educadores. La negatividad, como rasgo de personalidad, no es generalizable a todos los/las niños/as, sino una expresión algo ruda del proceso de diferenciación de sí mismo/a. La satisfacción de elegir por primera vez los zapatos puede, efectivamente, reforzar mucho su propia autonomía personal, pero desgraciadamente, si no coincide con los deseos maternos, puede provocar una escena que ni el zapatero ni la paciente mamá esperaban. Todos son responsables, pero sólo el pequeño/a ha sido calificado de terco/a.

El reconocimiento de sí mismo como persona independiente de las otras, aunque relacionada con ellas tiene componentes cognitivos, afectivos y sociales. Nos vamos conociendo a nosotros mismos, en la medida en que nuestra capacidad general de conocer nos va permitiendo ajustar cada vez más nuestras ideas respecto a quienes somos, nos amamos y respetamos en la medida en que somos, cognitivamente, más dueños de nuestra capacidad de comprender quiénes somos y en la medida en que vamos reconociendo con más claridad nuestros sentimientos y emociones hacia los otros y hacia nosotros mismos/as.

El reconocimiento de la identidad personal se realiza a partir de la capacidad cognitivo-emocional de reconocerse como ser único y diferente a los demás, pero este reconocimiento necesita permanentemente el reconocimiento y la

valoración de los demás mediante el aporte afectivo y la manifestación emocional, que permitan a la criatura reconocerse como ser querido/a. Es a partir de la valoración que los otros hacen del niño/a que éste/a aprende a valorarse y a quererse. Esta valoración personal, es también un apoyo al progresivo desarrollo del conjunto de imágenes mentales y de representaciones que se tienen sobre uno/a mismo/a.

El proceso sociopersonal de la autoestima ha comenzado en la primera infancia, habitualmente con un gran soporte afectivo y con un despliegue de emociones y actitudes positivas hacia la criatura, que cabría esperar que le aportaran una alta estima de sí mismo/a. En la edad preescolar, los afectos de sus familiares, educadores, hermanos y amigos, constituyen la fuente de la que se nutre la autoestima, y niño/a la necesita y la busca con entusiasmo, para lo cual no duda en mostrar como triunfos sus habilidades y logros ya que éstos suelen ser celebrados por los adultos. Se ha dicho de la primera época de la edad preescolar que es la edad de la gracia. El preescolar aprende a valorarse a sí mismo como un reflejo de la valoración que los demás hacen de él/ella, así que procura que los demás lo valoren.

El afecto y la incondicionalidad con la que, comúnmente, han sido tratados en el período anterior, les ha proporcionado un gran depósito de valoración personal, que como mucho ahora deben ir, en alguna medida perdiendo. Tradicionalmente se ha considerado el final de la edad preescolar como la crisis del príncipe destronado; ya que ha debido ir perdiendo el papel de protagonista de las situaciones familiares, y objeto de todas las miradas y atenciones. Por otro lado, el personalismo, o proceso de autoafirmación del yo, que hemos comentado, tiene lugar a partir de los tres años, y va abriendo una brecha de oposición social que culmina cuando el/la preescolar se ve obligado a asumir normas y restricciones que antes no le habían sido impuestas.

Hipervaloración personal y oposición no son las mejores tarjetas de presentación en la escuela y el preescolar deberá ir restringiendo la espontánea exaltación de su yo, asumiendo sus limitaciones, ya que quizás la gran valoración de sí mismo de los primeros años del preescolar está más fundamentada en la relativa inconsistencia de sus limitaciones relativas, que en sus reales capacidades. Pero en éste, como en todos los procesos evolutivos, la variabilidad individual suele ser grande y junto a preescolares centrados en sí mismos que se creen merecedores de todos los juguetes, de todas las atenciones de los adultos y del respeto y sumisión de los demás niños, nos encontramos niños/as retraídos,

tímidos, inseguros que tienen dificultad para pedir lo que necesitan y desean, que se dejan dirigir por los otros y se valoran poco.

El autoconcepto de los preescolares

La investigación ha demostrado que los niños/as comienzan a reconocer perceptivamente su cuerpo, como una realidad propia y diferencial, después del primer año de vida, al tiempo que logran lo que Piaget denominó la permanencia del objeto que, como recordaremos, es la capacidad de asumir mentalmente que las cosas existen, aunque en un momento determinado no estén delante. Este es un logro que tiene lugar dentro de la estructura cognitiva que Piaget denominó quinto subestadio del período sensoriomotriz. Parece que asumir que las cosas permanecen aunque no siempre estén presentes resulta importante para estar seguro de que uno es el mismo/a en todas las situaciones posibles. El reconocimiento propio en la imagen que ofrece un espejo, es una prueba de qué criatura posee ya un rudimentario concepto de sí mismo/a.

La constante experiencia social de ser tratado como un ser único y merecedor de afecto y cuidado personal, contribuye a la elaboración de una idea cada vez más precisa de que uno es uno mismo/a, autónomo/a e independiente. También los logros psicomotrices del desplazamiento, la carrera, el control sobre el dominio postural y las acciones autónomas, contribuyen a la elaboración de un esquema corporal, representación cognitiva y psicomotriz sobre la cual se asienta el autoconcepto.

El estudio del autoconcepto, siguiendo criterios del método clínico, se suele estudiar a partir de las autodescripciones que los niños/as hacen de sí mismos/as. La autodescripción que hacen los preescolares de ellos mismos/as, como todas las construcciones cognitivas, es una autodescripción rudimentaria, sincrética y global. Así cuando se le pregunta por quiénes y cómo son, se describen, al principio, como si se tratara de una tercera persona: niña, rubia, va al colegio, etc. Esto no significa que se perciban a sí mismos/as en tercera persona, sino que hacen un esfuerzo por ser objetivos y ajustarse a lo que se espera de ellos/as: que sepan describirse con objetividad, y la objetividad, en esta edad, suele estar asociada, por el principio de autoridad, a lo que ellos creen que los adultos

esperan de ellos.

Cada uno de nosotros sabe que en su identidad se incluye una cláusula implacable: se es niño o niña, hombre o mujer. Con independencia de sus elecciones sentimentales o de sus futuras preferencias eróticas, las criaturas humanas están abocadas a pertenecer primero y principalmente al club general de las personas, pero inmediatamente a uno de las dos grandes subcategorías de lo humano: lo masculino y lo femenino.

Precisamente porque la identidad psicológica es un producto del desarrollo físico pero también del desarrollo psicosocial, resulta ser un componente psicológico profundo, ligado a la autopercepción del cuerpo, del esquema corporal, y a la posición social de la propia identidad social relativa. Los niños son socialmente tratados como futuros varones y las niñas son tratadas como futuras mujeres y este proceso socializador, unido al proceso biológico del desarrollo físico, hará de cada criatura un hombre o una mujer.

Los años preescolares han sido considerados como el período de la vida en el cual se adopta de forma la identidad de género; a ello ha contribuido la doctrina psicoanalítica que ha sido la más seguida en los estudios sobre personalidad. La teoría psicoanalítica hizo del proceso psicológico que denominó complejo de Edipo una de las metáforas más poderosas y conocida de todas las que Freud había creado. El complejo de Edipo es una metáfora que describe un supuesto proceso inconsciente de vinculación afectiva compleja entre la criatura, el padre y la madre. Según esta metáfora el niño (varón), en su amor hacia la madre, odiaría, en alguna medida simbólica, a su padre, y se debatiría entre fuertes emociones de culpa, por este amor y odio hacia ambos. La resolución de este conflicto mediante la autoidentificación personal con el padre, daría término a esta batalla imaginaria complicada y dolorosa para la criatura. Si todo ocurre como es esperado, el complejo de Edipo daría paso a la identidad masculina de nuestra criatura: ya no odia al padre, sino que quiere ser como él: un hombre. Este bonito cuento encierra las claves de la identificación de género en los varones. Su explicación para las niñas, a veces denominado complejo de Electra, pero conocido también como complejo de Edipo es aún más complicado y en todo caso termina con la autoidentificación de la niña con el rol materno.

Por nuestra parte consideramos la adopción de género un aspecto importante de la identidad que seguramente va construyendo a lo largo de toda la infancia, la adolescencia y el resto de la vida, igual que se construyen el resto de los rasgos

de la personalidad, en el juego del carácter y la experiencia socializadora. Por otro lado, en la actualidad, tanto los contextos sociales como las funciones ligadas a los roles masculinos y femeninos son más flexibles y se han desdibujado algunos estereotipos sobre lo que es socialmente apropiado para ambos. Los niños/as aprenden y aceptan su género, como aprenden todo lo demás, a partir de las experiencias que tienen, en los contextos humanos en los que viven: la familia, la escuela, los iguales y la sociedad. En general, aprenden que son niños y niñas respectivamente y a estimarse como tales.

6.5. Relaciones entre iguales y amistades infantiles

El ser humano es imprescindible para el ser humano; sin los otros/as no sobreviviríamos y no seríamos lo que somos. Bruner (1990) afirma que parte de nuestro yo está repartido entre los otros/as, las personas que nos rodean y nos quieren, constituyendo una suerte de yo distribuido que nos permite ser seres individuales y sociales al mismo tiempo. Todos los congéneres despiertan el interés del ser humano, pero mientras la psicología dispone de buenos modelos teóricos que explican el papel de los adultos en el desarrollo, sabemos menos sobre la influencia que ejercen los iguales. La relevancia que para el desarrollo humano tiene la comprensión temprana de la naturaleza psicológica de los otros como semejantes, está centrando la atención de los investigadores en las relaciones entre los iguales. Leslie (1987) ha señalado que desde muy temprano los niños/as son capaces de percibir a sus congéneres como seres que tienen pensamiento, intenciones y predisposiciones de ánimo; seres con mente; seres que pueden ayudar o que, por el contrario, son un peligro y conviene alejarse de ellos; es la teoría de la mente, lo que ha abierto cauces muy interesantes para comprender el importante papel que en general tienen los otros en nuestra configuración psicológica.

Quiénes son los iguales y qué esperar de ellos/as

Hablamos de iguales para referirnos a personas que, dentro de un marco amplio

de edad, pertenecen al mismo grupo, porque tienen la misma posición social relativa respecto a otros grupos. Por ejemplo los niños/as que asisten a una misma Escuela Infantil son, entre sí, iguales, respecto de sus padres, sus profesores, otros adultos, etc. Llamaremos relaciones entre iguales a cualquier proceso de contacto interpersonal de convivencia, más o menos estable, entre sujetos que están en la misma posición social. Los iguales aportan el entramado de contactos que contribuye a formar la personalidad en sus aspectos individuales y sociales, convirtiéndose en un ámbito socializador al proporcionar sistemas de convivencia específicos.

El sistema de los iguales ha sido considerado como un marco social que contribuye significativamente a la adquisición y el progreso de un amplio conjunto de habilidades y conocimientos sociales, moldeando, a través de su progresiva evolución, la personalidad individual y social de los sujetos. Parece que la capacidad para elegir a otros y relacionarse de forma satisfactoria con ellos, saber unirse y separarse de amigos/as y compañeros/as, buscar nuevas amistades y mantenerlas, etc., son habilidades muy relacionadas con la evolución de la identidad propia, el autoconcepto y la autoestima.

Harturp (1978) considera que las relaciones de los iguales dotan al sujeto de inteligencia social para aprender a ponerse convenientemente en el lugar del otro; comprender sus sentimientos y emociones y buscar el equilibrio entre el beneficio propio y la satisfacción de deseos. El sentido y el logro de la prudencia, al que se ha referido Goñi (1989), posiblemente se adquieren en la confrontación productiva entre los intereses propios y los ajenos, en el contexto de reciprocidad que se da entre los iguales.

Entre los tres y los seis años los patrones de relaciones entre iguales se hacen más largos e intensos; el juego solitario disminuye y aumentan las conductas sociales positivas como atender al otro/a o aprobar su conducta. Según los estudios realizados en el contexto de la Escuela Infantil, entre los que destacan los de Smith y Connolly (1978 y 1981) los preescolares de cinco años, participan más que los más pequeños en conversaciones y juegos sociales y se dirigen menos veces al educador en busca de ayuda, establecen normas y rituales entre ellos/as.

Por mi parte (Ortega, 1992) he estudiado los sistemas de comunicación dentro de los juegos y observado que desde los tres años, niños/as son capaces de seguir las normas de los roles y las escenas de los juegos de ficción en los que

participan, cuando son ayudados por compañeros/as; pero es a partir de los cinco o seis años, cuando consiguen dirigir el guión de juego sociodramático que están representando, gestionando el reparto de papeles, estimulando la conversación mediante nuevas orientaciones, proposiciones y metas para el despliegue de guiones lúdicos.

También es cierto que en este tramo de edad aumenta la agresividad y los conflictos sociales, pero también aumentan las conductas de ayuda e incluso el altruismo y la conducta prosocial. No nos sorprende ver a preescolares compartir sus juguetes con amigos y compañeros, hacerles regalos y ofrecer ayuda y apoyo emocional. En definitiva, las relaciones con sus iguales son para el preescolar un sistema en el que tendrán lugar significativos aprendizajes sociales, como el progreso en autonomía, la toma de decisiones, el contraste de opiniones y la negociación de las normas.

La amistad entre los preescolares

Como afirma Harturp (1978), no debemos confundir las relaciones entre iguales, aunque sean compañeros/as de clase o de otras actividades, con las relaciones de amistad. Ser amigo/a es algo más que ser compañero/a, y algo distinto también. Las relaciones de amistad crecen en los sistemas entre iguales, pero se distinguen de ellos por algunos rasgos entre los que cabe señalar los siguientes: los amigos/as se eligen entre sí mutuamente; se autodenominan como tales; se ayudan; se respetan y admiran o al menos tienen una buena opinión los unos/as de los otros/as.

Los amigos/as construyen entre sí y para sí sistemas relacionales más íntimos, que implican sentimientos y afectos más profundos, un mayor nivel de compromiso personal y social y unas expectativas de actuación mutua de mayor alcance personal. Pero la amistad puede ser también frágil y romperse por decisión de uno de los miembros, con el consiguiente sentimiento de frustración o sufrimiento por parte del abandonado/a, cosa que puede tener resonancia en la autoestima personal, ya que tener amigos/as se considera un indicador de competencia y logro social.

La percepción de lo que es la amistad cambia a lo largo de la infancia. Rubin

(1980) ha encontrado que el concepto de relaciones interpersonales y amistad pasa por varios estadios. Durante la edad preescolar, los niños/as estarían en un estadio muy bajo del concepto de amistad en el que los niños/as considerarían que un amigo es alguien con el que se juega, con el que se intercambian los juguetes y se pasa el rato. Selman (1980), en un estudio sobre la conciencia del propio yo en relación a las relaciones interpersonales y la amistad, encontró cinco estadios entre los cuatro años y la edad adulta. En un primer estadio, propio de la edad preescolar, el concepto de amistad estaría basado en la idea de un compañero de juego, más o menos ocasional, sin que ello repercuta en su propia imagen como amigo del amigo, ni forme parte de la identidad. Pero no olvidemos que estos estudios están basados en las respuestas que los niños dan, a preguntas adultas, utilizando el método clínico piagetiano y que este método explora el pensamiento, no necesariamente los sentimientos y emociones ligadas a la amistad, y éstas, seguramente forman parte del concepto.

En el proceso de desarrollo de la sociabilidad y la compresión cognitiva de lo que es la amistad, existe una gran variabilidad personal; no todos los niños/as tienen las mismas facilidades para hacer y mantener amigos, lo cual tampoco afecta a todos por igual. Hay niños/as que encuentran muchas dificultades para transformar las relaciones entre iguales en verdaderos vínculos de amistad o que una vez conseguida la amistad no logran mantenerla.

Las investigaciones concluyen que los niños/as que tienen facilidad para hacer amigos/as y mantenerlos suelen ser positivos en sus respuestas, aceptar las sugerencias, ser buenos comunicadores, expresan bien sus ideas y saben escuchar las de los demás. También son chicos/as que destacan en alguna de las actividades comunes y especialmente en los juegos.

6.6. El desarrollo del conocimiento social en los años preescolares

Los otros son personas a las que amamos y que nos hacen sentir emociones, pero también son personas a las que conocemos; son objeto de conocimiento y, en este sentido despiertan, desde muy temprano el interés cognitivo. El proceso de dominio de conocimientos sociales no se produce al margen del proceso de vinculación afectiva, que hemos llamado sociabilidad, pero tampoco es

independiente del proceso general de los conocimientos, que se realiza a través de la representación mental. Ya hemos visto que conocer y relacionarnos con otras personas no nos deja afectivamente indiferentes, sino que nos induce a tratarlos y a amarlos o por el contrario a rechazarlos; nos afectamos. Por todo ello el dominio del conocimiento social no puede considerarse independiente del desarrollo de la sociabilidad ni de la afectividad.

El estudio del desarrollo del comportamiento social se ha realizado durante muchos años a través del conductismo que elaboró la teoría del modelado (Bandura, 1986), según la cual el comportamiento social se aprende por la percepción e identificación con los modelos que se ofrecen a los niños/as. Además el ámbito del conocimiento social se ha realizado, desde la teoría piagetiana acentuando el egocentrismo y la incapacidad de los preescolares tienen para ponerse cognitivamente en el lugar del otro. Las investigaciones posteriores están demostrando que no todo se aprende por modelado ni el preescolar es tan egocéntrico. Flawell y Roos (1984) han insistido en que el dominio de los conocimientos sociales no es independiente de las experiencias sociales y en las que los niños/as tienen oportunidad de conocer a los otros y dominar sus propias relaciones con ellos.

Delval (1994) considera que el dominio del conocimiento social se refiere a tres ámbitos: el conocimiento sobre uno mismo/a, del que ya hemos hablado en relación al autoconcepto; el dominio del conocimiento sobre cómo son y actúan los otros con los que se tiene relación, o ámbito de lo interpersonal y el conocimiento sobre cómo funcionan los grupos y las instituciones humanas. En otro orden, pero próximo a estos tres ámbitos estaría el conocimiento la dimensión moral del comportamiento propio y de los otros o dominio moral.

El conocimiento interpersonal

Las experiencias de relaciones, juegos y conversaciones con otros adultos, además de la que ya tienen con sus padres, con los educadores y con los otros niños/as, apoyan la adquisición y el desarrollo de conocimientos sobre las personas que, en este ciclo de edad, no son muy elaborados conceptualmente, sino más bien rudimentarios en su expresión, esquemáticos y poco flexibles, lo

cual no significa que no dispongan de un amplio repertorio de información sobre quién es cada persona de las que le rodean y qué papel tienen en su vida y en general en el mundo.

La amplitud de experiencias sociales de los preescolares se corresponde con la comprensión que tienen del mundo interpersonal en el que viven, otra cosa es que sean capaces de describir y utilizar su información de forma genérica o verbal. Así, la forma en que describen a los otros suele ser un enunciado basado en rasgos externos, aludiendo a características globales en ocasiones o sincréticas; esquemas concretos y pobres que también son los que emplean para describirse a sí mismos/as.

El conocimiento institucional y social

Los preescolares necesitan también comprender qué son y cómo funcionan las instituciones y los productos sociales; pero este ámbito del conocimiento social se presenta muy complicado a la mente concreta del preescolar. Las instituciones son entidades muy complejas cuya naturaleza no se refleja en su aspecto ni en su funcionamiento. Un hospital es algo más que un médico y una enfermera, pero la experiencia real se tiene con ambos y no con el sistema de salud pública.

Para el preescolar es más fácil conocer objetos concretos a los que se les puede observar directamente que instituciones y grupos humanos de los que no se tiene más que una experiencia tangencial que nunca incluye la totalidad de sus elementos y funciones. Así los conocimientos institucionales y sociales de los preescolares son parciales y poco específicos y parecen el producto de una visión algo estática y sincrética de los elementos sociales. Por ejemplo, el dinero tiene una función concreta de servir para ser dado a cambio de algo: sirve para pagar, pero pagar no es más que un mecanismo ritual que define la acción de comprar, paralela a la de vender, sin comprender cuál es la verdadera razón del uso del dinero en la transacción de comprar y vender.

El artificialismo y el animismo que caracteriza muchas de sus ideas sobre el mundo, harán que atribuyan a los adultos la capacidad casi ilimitada de hacerlo todo, así el mundo social es, en gran medida un mundo a la imagen de la potencia de los adultos, todo puede ser hecho y todo tiene una explicación, que

con frecuencia termina refiriéndose a la voluntad de sus padres, sus maestros, los otros adultos y finalmente, si no hay otro recurso, de Dios. El mundo institucional y social es, para los preescolares, en gran medida un mundo construido y explicable por razones elementales de construcción directa de las personas que se especializan en construirlo todo y que son responsables de todo.

El conocimiento de normas, convenciones y criterios morales

El/la preescolar debe ir comprendiendo que los comportamientos y las funciones están regulados por una serie de normas, algunas de las cuales responden a criterios simples de regularidad en las costumbres, pero otras son normas que regulan los comportamientos de acuerdo a un orden ético. Piaget (1932) realizó estudios sobre la forma en que los niños construyen sus conocimientos sobre las convenciones y normas, utilizando sus observaciones sobre cómo interpretan y siguen los niños/as las reglas de los juegos de reglas, lo que no siempre implica una clara delimitación de lo moral y lo convencional.

Sin embargo, el conocimiento sobre la convencionalidad, que se refiere sobre todo a las costumbres y las normas que regulan la conducta social, no es equiparable al conocimiento moral, ya que éste incluye sentimientos como la empatía que se activan para poder ponerse en el lugar del que sufre daño o consecuencias negativas cuando se rompe una norma ética.

El desarrollo del conocimiento moral que dota a las criaturas de criterios sobre lo que está bien y lo que está mal, lo permitido y lo prohibido, lo justo y lo injusto, se va adquiriendo con la confluencia del progresivo desarrollo intelectual y del progresivo desarrollo de las capacidades sociales y afectivas para asumir que las personas son objeto de derechos y deberes, que el comportamiento en general debe ser valorado como justo o injusto. Son todos estos conceptos bastante abstractos que a los preescolares les cuestan mucho comprender, lo cual no significa que no sean capaces de desarrollar sensibilidad ante el bien y el mal y saber cuándo hacen algo incorrecto. La capacidad de ponerse en el lugar del otro, tanto emocional como cognitivamente va progresando durante la edad preescolar y aunque el juicio moral de los preescolares es bastante elemental es suficiente para saber lo que debe y lo que no debe hacer.

La evolución del criterio moral, estudiada por Piante (1932) pasa por dos grandes estadios: el período preconvencional y el perdido post convencional, marcados entre sí por la adquisición de un buen concepto sobre la naturaleza social de la convención. Durante los años preescolares los niños/as disponen de una moral preconvencional, lo que significa que consideran que las normas se basan en un estricto criterio de autoridad personal. Durante este estadio las declaraciones de los niños/as sobre lo que está bien o mal responden a criterios que no tienen en cuenta la necesidad de que haya acuerdo entre los que dictan las normas y los que las tienen que cumplir; se impone un criterio de autoridad y de cantidad. Un ejemplo de esta visión de la moral es que los preescolares suelen considerar que algo es malo simplemente porque lo ha dicho un adulto, padres, maestros, etc., sin poder valorar de forma independiente la maldad o bondad por sí mismos.

Con esta edad también pueden considerar que un hecho es más o menos malo o bueno si sus efectos son más o menos grandes. Así es mucho peor romper diez vasos que un solo vaso, aunque se haya hecho sin querer. La intencionalidad, factor determinante de la reflexión y el criterio moral en los adultos, no es un criterio que sea relevante hasta la edad escolar. Después de Piaget, Kohlberg y Selman han desarrollado mucho la teoría de los estadios del conocimiento moral, pero tanto una como otra formulación teórica, ha establecido para el preescolar un pensamiento moral preconvencional y heterónomo, como un primer y rudimentario estadio moral.

En síntesis debemos decir que el desarrollo de los conocimientos sociomorales es un dominio que aunque progresa durante los años preescolares no alcanzará un nivel mínimamente razonable hasta el final de esta etapa. Las tareas cognitivas a partir de las cuales los preescolares han debido expresar sus ideas morales los han colocado en situaciones poco comunes y experienciales, pero este conocimiento no es independiente del propio comportamiento moral y de las emociones y sentimientos que se despliegan hacia los otros.

6.7. Para saber más

• ORTEGA, R. (1991): «Relaciones afectivas, comprensión social y juego

dramático en la educación escolar». En Investigación en la Escuela, 15, 29-44.

• PALACIOS, J., y MORA, J. (1990): «Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia». En Palacios, J.; Marchesi, A., y Coll, C.: Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza. Págs. 39-53.

• RODRÍGUEZ, M. C., y DE BLAS, M. R. (1990): «Psicobiología del desarrollo». En García Madruga, J. A., y Lacasa, P.: Psicología Evolutiva. Madrid. UNED. Págs. 277-320.

6.8. Ideas para construir esquemas propios

• La psicomotricidad es la expresión global de la personalidad en desarrollo de los niños/as en edad preescolar; su ritmo de desarrollo varía de unos niños/as a otros, porque en ella tienen gran incidencia tanto los presupuestos neurofisiológicos como los condicionantes sociales.

• *El control y precisión de los movimientos y el dominio físico y mental sobre el propio cuerpo son los logros más importantes de la psicomotricidad en los años preescolares.*

• La educación psicomotriz es muy recomendable cuando el desarrollo psicológico aparece con algún tipo de retraso, cualquiera que sean las causas que lo motiven; pero también para los niños/as que tienen un desarrollo normal es necesaria la educación psicomotriz, especialmente a través de los juegos.

• *La personalidad es un concepto complejo que incluye la identidad, el autoconcepto y la autoestima. Los/as preescolares desarrollan estos tres ámbitos de su personalidad mediante la experiencia social con los adultos y los otros niños/as con los que se relacionan.*

• Las relaciones entre los iguales son ámbitos de experiencia y actividades conjuntas que tienen una gran influencia en el desarrollo de ciertas habilidades sociales como el control sobre la agresividad.

• No se puede decir que ser compañero/a y ser amigo/a sea la misma cosas; los

preescolares distinguen desde muy pronto entre estos dos tipos de vínculos sociales.

• El conocimiento social es un gran ámbito del desarrollo cognitivo que incluye el conocimiento propio, el conocimiento interpersonal, el conocimiento institucional y el conocimiento moral.

• Un buen dominio del desarrollo psicomotor y social de los preescolares, exigiría saber enfrentarse a preguntas como las siguientes:

– ¿En qué ámbito de relación se aprende a controlar la sumisión y la prepotencia?

– ¿Qué diferencia el proceso de conocimiento de contenidos sobre el mundo físico del conocimiento de contenidos psicológicos y sociales en las edades preescolares?

– ¿Qué es y cómo se desarrolla el imagen personal y el autoconcepto en los preescolares?

– ¿Qué factores contribuyen a la elaboración de la autoestima en las edades preescolares?

6.9. Actividades y tareas

Trabajando el siguiente supuesto profesional, tratar de fijar algunas ideas básicas sobre los fundamentos psicoevolutivos de la Educación Infantil.

Supuesto práctico

«Una Escuela Infantil ha solicitado los servicios de un Maestro de Educación

Infantil para formar parte del equipo docente. Como prueba selectiva la dirección del centro ha solicitado un proyecto de educación psicomotriz, que permita trabajar de forma integrada con niños/as que presentan un cierto déficit en el desarrollo del ámbito de la sociabilidad, así como algunos que presentan una cierta inmadurez general. El proyecto debe incluir sugerencias sobre el diseño del espacio, los repertorios de materiales y mobiliario para una sala específica de psicomotricidad y algunas sugerencias sobre secuenciación temporal, diseño de actividades, juegos, etc.»

Actividad individual y de grupo cooperativo

Cada uno debe tratar de establecer un esquema general sobre los hitos de desarrollo psicomotriz y social y hacer una propuesta de criterios a tener en cuenta para diseñar un proyecto que de cumplimiento al supuesto práctico. Después, reunidos en grupo de trabajo, se debe diseñar el proyecto de tal forma que éste dé cumplimiento a las exigencias del supuesto. Habrá que responder a cuestiones como las siguientes: ¿cómo se distribuirá el espacio?, ¿cómo se organizan los esquemas horarios?, ¿qué zonas de actividad se diseñarán?, ¿qué ratio adulto-niño/a, para cada actividad?, etc. Finalmente, sería interesante que comparar la propuesta con los objetivos y contenidos que propone el nuevo currículum de la Educación Infantil. Si se desea hacer una evaluación pueden ser supervisados los proyectos uno a uno o hacer que sean expuestos por sus autores en un debate final.

CAPÍTULO 7

El juego infantil: un contexto de desarrollo y aprendizaje

7.1. El papel del juego en el desarrollo humano

El juego infantil ha sido motivo de estudio y reflexión teórica desde principios de siglo y, aunque no siempre ha sido tratado con objetividad y sentido práctico, ha recibido atención desde muy distintas áreas de las ciencias sociales y naturales. La etología, la antropología cultural, la sociología y la psicología son las áreas científicas que más se han ocupando de este tema. Algunas de las aportaciones de la etología animal y de la antropología cultural, por poner ejemplos muy polares, han sido decisivas para comprender esta actividad que reúne en sí misma aspectos biológicos y aspectos sociales fundamentales para la vida de los seres humanos. Por ejemplo, el descubrimiento de que la actividades de simulación de persecuciones, peleas, y contactos físicos juguetones es imprescindible para la adquisición de habilidades básicas para la vida adulta de los mamíferos, nos hace pensar que el juego es también de importancia capital para la adquisición de ciertos aspectos básicos para la vida de las personas, tales como las conductas de apego y vinculación afectiva, las habilidades comunicativas y la capacidad de gestionar la libertad y la toma de decisiones así como el desarrollo del pensamiento creativo.

La antropología cultural ha aportado información relevante sobre el papel de los juegos en la organización social de los pueblos, sobre todo para la transmisión de valores morales y culturales de gran contenido simbólico y de difícil enseñanza directa. Son conocidos los trabajos de la antropóloga M. Mead, en los que encontró que los juegos se usan para transmitir, de generación en generación, información sobre asuntos considerados tabúes, como la iniciación sexual; lo que libera a los adultos de informar sobre temas prohibidos y les asegura que los jóvenes aprenden lo necesario.

Tanto desde una perspectiva naturalista, como desde un punto de vista sociohistórico, se considera que los juegos infantiles desempeñan un papel muy importante en la vida de los seres humanos. Aunque se ha exagerado la importancia de los juguetes, posiblemente por efecto de la potente industria juguetera en el mundo occidental, sin embargo, el valor psicológico del juego y sus repercusiones educativas son poco conocidos y están sujetos a controversia. Es evidente que la Psicología del desarrollo ha aportado mucha investigación que no siempre ha sido bien incorporada a la práctica educativa y hoy todavía algunos exageran la potencialidad de los juegos y otros no le atribuyen el más mínimo valor educativo.

¿Qué es el juego?

El juego es una actividad natural y al mismo tiempo un comportamiento aprendido que tiene tantas caras como imágenes va adquiriendo el desarrollo humano durante la infancia. Siempre es difícil enunciar una definición del juego infantil, porque las investigaciones se han realizado desde diferentes perspectivas teóricas del desarrollo y cada una de ellas ha intentado hacer una nueva definición sobre su naturaleza y función.

El comportamiento lúdico tiene algo de irregular, de móvil y diverso en sí mismo, que se ajusta sólo parcialmente a interpretaciones teóricas generales. Sutton-Smith (1980) afirma que el juego es tan paradójico y difícil de definir porque en él se aprende lo más ambiguo y lo más precioso de la naturaleza humana, el ser y la posibilidad de no ser. Esta fragilidad para ser caracterizado ha sido también observada y definida por autores tan sagaces como Freud, Piaget, Klein, Winnicott, Bruner o Schwartzman. Pero para esta última, antropóloga e investigadora sobre el juego y la cultura de los pueblos, la indefinición conceptual es más un beneficio que un perjuicio, porque entiende que la polisemia de la palabra juego es expresión de que a través de él se pueden aprender significados socioculturales muy complejos y de difícil enseñanza directa. Pero no todos los expertos ni la totalidad del mundo científico interesado en este tema estaría de acuerdo con la entusiasta idea de Schwartzman. Otros autores opinan que se ha exagerado excesivamente la función de los juegos sobre todo en el área cognitiva y que se ha olvidado su función natural relacionada,

sobre todo, con el ámbito del aprendizaje social (Smith, 1995).

El juego es un comportamiento espontáneo que desde el comienzo de la vida se convierte en una actividad natural de relación social placentera y estimulante. Esta actividad tiene una primera forma sensorial y motórica, que es un esquema de acción destinado a comunicar al recién nacido con el mundo exterior; se trata del juego psicomotor, que ya nunca dejará de ser fuente de satisfacción y estímulo. El juego evoluciona haciéndose cada vez más complejo e integrado en el desarrollo general de la personalidad del sujeto.

7.2. Teorías psicológicas sobre el juego infantil

Además de la ambigüedad conceptual, la dificultad para la comprensión del fenómeno lúdico se deriva del hecho de que existen distintas teorías psicológicas sobre su naturaleza y función. Para Linaza (1990), las formulaciones teóricas que relacionan la actividad lúdica infantil con el desarrollo psicológico existen desde los primeros estudios científicos sobre la infancia. Todas las grandes teorías evolutivas han elaborado interpretaciones sobre esta actividad aunque a veces lo han hecho más con la finalidad de reafirmar su propia concepción del ser humano, que atendiendo al comportamiento lúdico propiamente. Si utilizamos un criterio histórico, encontramos un conjunto interesante de teorías psicológicas que dan cuenta de la complejidad conceptual de este proceso psicológico.

Las primeras teorías psicológicas sobre el juego

La primera teoría psicológica sobre el juego fue enunciada por Spencer (1855) en sus Principios de Psicología, en donde lo caracterizó como comportamiento natural que es expresión del exceso de energía que los animales superiores acumulan, dada su confortable posición en la escala filogenética. Privilegio del que sólo disfrutan los mamíferos superiores. Este privilegio incidirá positivamente en el desarrollo, proporcionando a los niños tiempo de diversión y

ocio que, progresivamente, se invertiría en tareas creativas de orden superior. La teoría de Spencer es deudora de la interpretación de Schiller, que relacionaba el juego con la creación artística de los adultos y ambos con las disponibilidades y confort que el dominio sobre la naturaleza había proporcionado a los humanos.

Otra teoría clásica, que ejerció una gran influencia sobre los autores del ámbito etológico y del método naturalista, fue la teoría de Groos (1901). Las ideas que sustenta esta teoría implican la consideración de que los juegos sirven para adiestrar a los niños/as y prepararlos para el futuro y es conocida como teoría del preejercicio. Su fundamento es la consideración de que durante la infancia es necesario ejercitarse en tareas y habilidades necesarias para la vida adulta. La infancia misma tiene sentido como tiempo de juego, de ejercicio previo.

Pero posiblemente las más populares creencias sobre la naturaleza del juego se nutren de la teoría psicoanalítica que aunque no ha tenido mucho éxito académico, sin embargo ha logrado una gran reputación en la psicopatología infantil. Para Freud el juego era un lenguaje del inconsciente, una vía de comunicación con los ocultos instintivos de los que parten todas las explicaciones sobre los procesos conscientes y de la vida cotidiana. En una primera etapa, Freud consideró el juego como un espacio de libertad y satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico, pero en una segunda etapa de su vida y de su teoría llegó a relacionar el juego con el gran conflicto entre el instinto de vida y el instinto de muerte. De esta forma dio explicación a las tendencias agresivas que se pueden observar en algunos juegos.

Uno de los autores que mejor ha interpretado la naturaleza compleja de los juegos infantiles, dentro de la línea teórica psicoanalítica fue Winnicott (1979). Winnicott considera que la elección y desarrollo de los juegos se realiza a partir del apego de la criatura a ciertas figuras y objetos, sobre las cuales proyecta representaciones mentales que son símbolos íntimos y muy cargados emocionalmente. En el juego la criatura vive un estado emocional que le permite actuar con objetos que le recuerdan a personas y situaciones previas. Estos objetos, investidos de un significado personal, serían, al mismo tiempo, realidades y representaciones cognitivas, produciendo en la mente infantil una especie de sincretismo entre el significado y el significante que concuerda bien con lo que siempre se ha llamado la loca imaginación infantil.

La teoría de la inmadurez general del niño/a

Además del gasto de energía superflua, de la preparación para la actividad adulta y de la expresión del complejo mundo interior, existe la creencia de que el juego es una actividad que se relaciona con la inmadurez general de los niños y las niñas. Esta creencia deriva de los importantes y tempranos trabajos teóricos de Buytendijk (1933) y de Buhler (1931), que consideraban que los niños, en su inmadurez general, adoptan una actitud patética ante las cosas y el mundo, que les lleva a realizar actuaciones imprecisa, sin una finalidad clara, como los juegos. La actitud patética va desapareciendo con la progresiva madurez psicológica, lo que hace que los juegos cambien hacia una más perfecta organización.

La teoría de la inmadurez general como causa de la actividad lúdica fructificó en posteriores líneas de investigación que relacionan el juego y el uso específico de objetos, lo que la convierte en una formulación mucho más interesante. Según este aspecto, los niños/as establecen una suerte de diálogo creativo con las cosas que les rodean, lo que contribuye al perfeccionamiento de su actividad y de su pensamiento. Los objetos son sugerentes para el niño/a que ante ellos despliegan actividades espontáneas. Posiblemente este principio teórico haya contribuido a que la industria juguetera se desarrolle de la forma tan importante como lo ha hecho en el mundo occidental, bajo la creencia de que tener cosas en abundancia es bueno para jugar. Muchos padres y madres compran cantidades de juguetes, sin saber muy bien por qué lo hacen y para qué sirven, pero quizás esperan con ello incidir positivamente en el desarrollo de su hijo/a.

El modelo cognitivo: la teoría de Piaget

Ninguna explicación sobre la psicología del desarrollo puede hacerse sin mencionar la influencia del pensamiento psicoevolutivo de Piaget. Piaget expuso una teoría explicativa sobre el origen, la naturaleza y la función de los juegos durante la infancia, que sigue siendo la teoría más citada por los investigadores y de mayor repercusión en la educación escolar. Para Piaget, el juego forma parte de la función cognitiva general del sujeto, que él centra en la permanente

búsqueda exploratoria y manipulativa. En los juegos la función cognitiva es, en alguna medida un proceso de mucho menos rigor adaptativo que en la actividad seria, y, en ese sentido, un proceso cognitivo imperfecto.

Pero, como Freud, Piaget realizó dos grandes y diferentes aportaciones teóricas al tema. En la primera de ellas, en 1932, Piaget relacionó los juegos infantiles con el desarrollo del conocimiento que los niños tienen sobre la sociedad y las normas convencionales y morales. En la segunda formulación teórica Piaget (1946) atribuye al juego la función de ser un mecanismo de relajación de la infatigable actividad manipuladora e investigadora que los niños realizan sobre las cosas y las situaciones en las que se ven envueltos. Los juegos son procesos cognitivos relajados y personales en los que importa más divertirse que adecuarse a la realidad objetiva.

El juego nace de la acción sensoriomotora como primera forma de adaptación, pero contrariamente a la actividad constructiva seria, la actividad lúdica serviría más para relajar el proceso cognitivo olvidando el esfuerzo de acomodación que se espera de las situaciones no lúdicas.

Por otro lado, la imitación que se observa en los juegos no tendría tanto una función de perfeccionamiento de los procesos intelectuales, como de primer acercamiento a realidades nuevas que el niño incorpora de forma incompleta e imperfecta, buscando la satisfacción y la compensación del yo y no la modificación del conocimiento previo.

El esquema evolutivo que presenta Piaget de la acción al símbolo y del símbolo a la regla, exigía una interpretación individualista y estructural de la actividad lúdica. Además, en este período histórico el prestigio de las teorías psicoanalíticas en su explicación de la vida afectiva era muy importante y el propio Piaget estuvo influido por ellas. Hemos tratado este punto con más detalle en otros lugares, a los que remitimos al lector interesado (Ortega, 1991, 1992) baste ahora decir que a pesar de que hay algunos puntos criticables, la teoría de Piaget es todavía la mejor explicación general sobre la relación entre el juego y el desarrollo cognitivo. La interpretación piagetiana de la naturaleza y función de los juegos es aún hoy, después de más de cuatro décadas y al menos tres de gran producción investigadora, posiblemente, la construcción teórica más poderosa en sí misma, por su lógica interna, aunque sea muy difícil su utilización educativa y su definición epistemológica sea un tanto incierta, a nuestro modo de ver (Ortega y Álvarez, 1996).

El modelo sociocultural sobre los juegos: la teoría de Vygotski

Menos conocida hasta el momento, la teoría de Vygotski (1933) se interesó sobre todo por el juego simbólico, del cual aporta un modelo explicativo en cierto sentido idéntico y en cierto sentido diferente del de Piaget. Ambas teorías se parecen en que son psicogenéticas, es decir, consideran que hay que buscar, en estructuras previas, la aparición de funciones y dominios posteriores. Se diferencian en la consideración que cada una de ellas atribuye al símbolo lúdico. En la teoría de Vygotski el símbolo lúdico está impregnado de elementos socioculturales de los que la criatura toma sus símbolos personales.

Mientras que Piaget consideraba que los procesos cognitivos de los juegos son básicamente imperfectos, a causa del efecto de la asimilación deformante, Vygotski afirmaba que en el juego, el pensamiento del niño funciona un escalón más arriba que en las actividades serias, y que los juegos infantiles son verdaderas áreas de desarrollo próximo; con esto debemos entender que el juego es considerado como un ámbito para el aprendizaje. Esta idea fructificará en los estudios de Elkonin (1980) y en la teoría de Bruner (1984) que, como veremos, definirá el juego como un formato de actividad, de comunicación y reconstrucción de conocimientos, tan importante como la propia instrucción, para el dominio de cierta clase de conocimientos y habilidades.

Vygotski consideraba que en el juego se unen las dos líneas del desarrollo por él propuestas: la natural y la sociohistórica. La línea natural, representada en la acción como origen de todo proceso de actividad; y la línea sociocultural representada por el papel que atribuye a los símbolos que provienen del entorno cultural del sujeto a través del lenguaje que se convierte en mediador entre los procesos de actividad y los procesos mentales. Los juegos, aunque nacen de la acción espontánea sensoriomotora, pronto se convierten, a través de la imitación de los adultos, en vehículo de mediación semiótica. Al entrar en el campo del pensamiento, se desdibuja la función natural, para adquirir una función de proceso psicológico superior, de carácter mental y de contenido sociocultural; mediante sus juegos de imitación y símbolos, los niños reconstruyen ficticiamente los mundos que desconocen para apropiárselos y comprenderlos.

Pero la inacabada reflexión que Vygotski hace sobre los juegos infantiles no podría ser fundamento teórico de no ser por la labor investigadora en este tema de Elkonin, quien transmitió las ideas de Vygotski a un conjunto muy amplio de investigadores cuyos estudios coordinó, utilizando una metodología microgenética que unía la investigación y la intervención educativa. Los juegos más estudiados por Elkonin y su colaboradores fueron los de ficción y representación del mundo social que rodea a los preescolares. En éstos, los niños despliegan papeles sociales y fingen actividades, desarrollando escenas y sucesos de la vida real. Son juegos de ficción social que se han destacado como modelos de aprendizaje. Gran parte de la filosofía educativa y socializadora que describe Bronfenbrenner (1970) como prototípica de la educación soviética en estos años, está basada en estos trabajos de investigación e intervención educativa, utilizando el juego de ficción.

La teoría de Bruner sobre los juegos infantiles

Si tuviéramos que definir nuestra concepción actual sobre los juegos infantiles y su virtual potencialidad en el desarrollo, el aprendizaje y la educación, deberíamos reconocer que asumimos el punto de vista de uno de los psicólogos del desarrollo que más ha influido en la psicología evolutiva actual: Jerome Bruner. La concepción de Bruner sobre el juego es una teoría integradora, constructiva y funcional, que permite elaborar ideas coherentes y útiles para hacer buenas inferencias educativas, aunque éstas no deberían idealizar el juego como la única vía de aprendizaje, sino como una vía más, particularmente atractiva y agradable para los niños/as en muchas ocasiones.

Para Bruner, el juego es un formato de actividad comunicativa entre iguales que les permite reestructurar continua y espontáneamente sus puntos de vista y sus conocimientos, mientras se divierten y gozan de la experiencia de estar juntos, e ir labrando el territorio para que nazcan y crezcan amistades interesantes. Esta consideración es perfectamente compatible tanto con una perspectiva psicogenética como con una perspectiva antropológica y cultural. También permite pensar en la utilidad educativa de los juegos mediante su tutorización por parte de los educadores, ya que Bruner considera que la participación de los adultos, contrariamente a lo que había sugerido el psicoanálisis, no sólo no

perturba el desarrollo de los juegos sino que puede claramente enriquecerlo.

Los estudios empíricos que Bruner dirigió, encontraron que la flexibilidad combinatoria, que se produce en el juego libre con instrumentos, facilita las destrezas motrices y la transferencia de habilidades. A partir de estos trabajos (Sylva, Bruner y Génova, 1976, y Bruner, Sylva y Jolly, 1976) en los que compararon situaciones lúdicas con situaciones de observación y de enseñanza, se llegó a saber que los juegos de manipulación de instrumentos tienen tanta potencialidad cognitiva como la propia instrucción y más que la observación. Desde entonces se han producido múltiples investigaciones que pusieron de manifiesto que el juego incide en la adquisición de destrezas cognitivas como la innovación, la combinación, la conservación, la fluidez verbal y la capacidad simbólica en general. Aunque posteriormente, algunos de estos trabajos han sido criticados a través de replicaciones (Smith, 1995).

Como resumen, podríamos afirmar que aunque cada una de las grandes teorías psicológicas ha elaborado hipótesis sobre la naturaleza y función del juego infantil, esto no ha servido para que hoy se tenga una idea verdaderamente clara sobre el mismo y esto está afectando a las posibilidades de su tratamiento educativo. Ni el juego es exclusivamente expresión de los instintos, ni el inconsciente es el único eje de esta actividad, ni la inmadurez puede explicar por sí sola este comportamiento, ni el mundo de los afectos y las emociones puebla de fantasmas los juegos, ni el conocimiento que se adquiere en los juegos es deficitario, ni el único juego posible es el simbólico de connotaciones culturales. Desde mi punto de vista, el juego es básicamente un comportamiento natural que se imbrica en la función representativa de la mente humana y en el uso instrumental de símbolos culturales, como el lenguaje, especialmente la conversación hablada.

Las aportaciones de la investigación cognitiva en la línea que Bruner sugirió, nos lleva a pensar que el juego guiado, afectiva y emocionalmente tutorizado, en el cual el adulto introduce estímulos cognitivos, sociales y comunicativos, presenta ventajas como contexto de aprendizaje y desarrollo. Se trataría, no tanto del juego dirigido y programado de espaldas a los niños, ni del juego absolutamente incontrolado y aislado, sino de la tutela y el auxilio cognitivo que realiza el adulto cuando se introduce en los juegos, estimulando la organización social y el pensamiento que se actualiza dentro de las transacciones de actividad y conversación lúdica. Quizás debamos quedarnos con algunas de las interesantes ideas de Bruner cuando afirma que el juego es sobre todo un escenario, en el que

poner a prueba lo que ya se sabe y experimentar por primera vez con lo que todavía no se conoce; también suele decir Bruner que el juego es una forma de utilizar la mente o una actitud sobre las cosas que permite poner a prueba ideas, emociones e iniciativas y experimentar con ellas.

7.3. Clasificaciones evolutivas de los juegos infantiles

El problema del diferente ritmo de avance entre los aspectos teóricos y empíricos de la investigación en el tema del juego, se manifiesta en dos grandes problemas a nivel práctico: la clasificación evolutiva de los juegos y, por tanto, lo que podemos esperar en términos de edad y desarrollo de los niños y niñas en relación a los juegos; y la potencialidad cognitiva y educativa de los mismos, lo que nos permitiría hacer un correcto uso educativo de los mismos. Ambos aspectos están actualmente sometidos a controversia teórica (Peregrini, 1995).

Los juegos han sido clasificados por antropólogos, psicólogos y educadores en diferentes formas, pero más frecuentemente en términos de estructura interna y funcional de los mismos. Las clasificaciones más conocidas son la de Piaget, la de Parten y la de Smilansky. Piaget (1946) clasifica los juegos en sensoriomotores, simbólicos y de reglas; cada una de las grandes clases de juegos se corresponden con los períodos del desarrollo cognitivo. Esta clasificación, aun con sus deficiencias, es la que abarca de forma más amplia la totalidad de las conductas y los procesos lúdicos y la que utiliza un criterio más claro desde el punto de vista teórico. Aunque esta clasificación es de muy difícil aplicación práctica, su modelo general ha sido aplicado a situaciones educativas por autores a investigaciones sobre el conocimiento de las reglas por Linaza (1977) y Linaza y Maldonado (1987).

Parten (1932) clasificó los juegos en solitarios, paralelos, de grupo y cooperativos, y Smilansky en juegos sensoriomotores, funcionales, de construcción, sociodramáticos y de reglas. Estas tres clasificaciones han sido utilizados como un índice de la madurez infantil; y Caillois (1961), juegos al aire libre o de competición; juegos de azar; juegos de fantasía y representación; y juegos de vértigo. Glassford (1970), usando un punto de vista estrictamente formal, los divide en juegos de regla o actividades regladas y divertimentos o

actividades lúdicas no regladas, bajo el criterio diferencial de las nociones de meta y estrategia. Los juegos de reglas incluyen estrategias y normas y los divertimentos no.

Por nuestra parte (Ortega, 1988 y 1992, y Ortega y Lozano, 1993), hemos clasificado los juegos propios del preescolar en juegos de contacto físico y psicomotores, juegos de construcción-representacíón; juegos de ficción social o sociodramáticos; juegos de manipulación, representación y construcción; y juegos de reglas y patio de recreo.

También sobre los juguetes se han buscado criterios de clasificación, que se refieren fundamentalmente a lo que se puede hacer con ellos. Pero todas estas clasificaciones dependen mucho de los sujetos que las realizan y de sus rasgos distintivos, como el género, la edad, el ambiente cultural, etc. Desde mi punto de vista, a partir de los dos años, la acción lúdica se convierte en acción simbólica e imaginativa y todo juego tendrá un correlato en la fantasía, produciendo esa satisfacción y alegría que proporciona lo novedoso.

Los juegos de contacto físico y psicomotores

Los juegos de contacto físico, los de manipulación y logro y los simbólicos de imitación y representación, se convierten en actividades globales de aprendizaje. El cuerpo, convertido en el mejor instrumento de comunicación y contacto con los otros, es un explorador permanente del mundo que hay alrededor del preescolar. La mayoría de las habilidades que los preescolares necesitan desplegar tienen en los juegos una posibilidad de ser ejecutadas y entrenadas, con la ventaja de que, al no ser verdaderas tareas, no están sometidas a la presión de logro que suelen caracterizar las tareas instrumentales cotidianas, por muy suaves que éstas sean; los juegos son siempre actividades voluntarias, que no podrían imponerse y que, de hecho, sólo se despliegan con el deseo expreso de jugar.

Los preescolares necesitan el juego psicomotriz de exploración del espacio, los objetos y el mundo físico en el que viven, que les permite dominar su propio cuerpo e ir aprendiendo las posibilidades que éste les ofrece. En estas edades son verdaderamente importantes para el desarrollo los juegos de manipulación,

construcción y representación, que teniendo su origen en la acción y la manipulación, ya muy desarrollada en la etapa anterior, pueden incluir versiones de usos simbólicos y finalidades constructivas y de logro. Aunque suelen hacerse con compañeros, también son comunes como actividades solitarias; son muy frecuentes en los años preescolares y los maestros los consideran de gran valor educativo.

Los preescolares necesitan también el juego rudo. Este tipo de juego, al que se ha llamado rough and tumble play o juego de perseguir y tumbar es una acción, al mismo tiempo, física y psicosocial. Se trata de entrar en contacto con otro, con una actitud positiva, sonriendo y mirándolo o, al menos, dispuesto a recibir su mirada, perseguirlo, agarrarlo y tirarlo, siempre con cuidado de no dañarlo, pero con una simulada actitud de guerrilla o persecución. Jugando al encuentro físico se aprende a dominar impulsos agresivos, aumenta la autoestima personal y se modulan las expresiones emocionales. Los niños y niñas aprenden muy pronto a distinguir estos juegos de las agresiones reales y este aprendizaje les da seguridad en su capacidad de defenderse de posibles ataques sociales de sus iguales, a la vez que les proporciona dominio sobre su propia capacidad agresiva Boulton y Smith (1989).

Juegos de manipulación, representación y construcción

Los juegos simbólicos son muy variados; evolutivamente tienen su origen en la acción y la manipulación, pueden incluir versiones de usos simbólicos muy elementales y finalidades constructivas y de logro, que no excluyen totalmente los aspectos representativos. Aunque suelen hacerse con compañeros, también son comunes como actividades solitarias. Son muy frecuentes en los años preescolares y los maestros los consideran de gran valor educativo.

Los juegos de manipulación, construcción y representación permiten a los preescolares desarrollar sus iniciativas con una gran variedad de objetos que cuando están a mano y su manipulación es tolerada y hasta estimulada, puede ser una fuente de construcción cognitiva en muchos de los aspectos que el currículum de la Educación Infantil debe desarrollar, muy especialmente las habilidades combinatorias, las habilidades de psicomotricidad fina y el

pensamiento creativo, entre otras.

Juegos de ficción social o sociodramáticos

Hemos estudiado la potencialidad cognitiva y educativa de los juegos en todas las edades, pero particularmente los juegos sociodramáticos que son tan frecuentes en la edad del preescolar. Cuando un pequeño grupo de preescolares simula que compran y venden, que cuidan y llevan al parque a sus bebés porque son madres atentas y ocupadas, están actuando en una representación que pondrá a punto muchas de las habilidades que todavía no tienen pero que ya quieren ir adquiriendo. El juego sociodramático es un ensayo, un borrador, que les permitirá acceder a mundos que no dominan pero quieren dominar.

A través del juego sociodramático, la actividad y el lenguaje se ponen al servicio del pensamiento y de las motivaciones para tratar de avanzar en el conocimiento de las cosas, pero, sobre todo, del sentido de la actividad en el período preescolar, y hemos propuesto el uso educativo de éstos mediante la introducción, dentro del currículum de los preescolares en la Escuela Infantil, del diseño del espacio, el tiempo, las normas y las actividades, de forma que permita a los niños el juego libre, dentro de un sistema de tutorización del mismo, que lo utilice educativamente en la línea de lo que Vygotsky consideraba el área de desarrollo próximo.

Jugar a las casitas o a ir de compras encierra una gran complejidad conceptual y de normas convencionales que hay que compartir y negociar mediante toda clase de estrategias comunicativas. Estos juegos han sido muy bien estudiados en los últimos años tanto en su forma y función, Bretherton (1984 y 1989), en su dimensión afectiva, por Fein (1989), en su dimensión cognitiva, por Nelson y Seidman (1984), o en sus aspectos comunicativos por Garvey (1989). Los juegos de ficción social suelen incluir la manipulación de objetos con el fin de representar algo que con frecuencia tiene un contenido de conocimiento social. Se desenvuelven mejor en grupos pequeños de niños que se conocen bien, y mejor aún si los jugadores son amigos.

Cuando indagamos la potencialidad cognitiva de los juegos sociodramáticos (Ortega, 1988, 1990, 1992, 1994, 1995 y 1996) hemos observado formatos

interactivos y de comunicación presentan características diferentes entre los niños y las niñas, porque están muy mediatizados por los objetos que utilizan y por los contextos en los que se desarrollan, transmitiendo mediante su formato múltiples estereotipos de género.

Los juegos de reglas y patio de recreo

Finalmente, los juegos reglados, estudiados por Piaget (1932) y entre nosotros por Linaza y Maldonado (1987), son los que más apasionan a los niños entre los ocho y los doce años; son colectivos, suelen buscar en mayor o menor medida el éxito competitivo, aunque no necesariamente el individual, y están siempre bajo la aceptación de unas normas expresas que los jugadores consideran lógicas y justas y se esfuerzan por respetar.

En su aspecto estructural representan el esquema más racional del juego y, a nuestro modo de ver, participan plenamente de lo que Piaget (1932) consideró como organizaciones sociales para el desarrollo de la convencionalidad y el juicio sociomoral. Este tipo de juegos permite acercarse a lo que podríamos considerar la subcultura más característica de los años de la escolaridad básica, así como a las amistades infantiles y al mundo social, cognitivo y afectivo de los niños y niñas de la segunda infancia. Los patios de recreo están llenos de juegos que son un verdadero nuevo mundo del que los adultos conocen poco y comprenden menos. Entrar en el tipo de relaciones que tienen lugar en los patios de recreo es un reto de la Psicología del desarrollo que está por abordar.

7.4. La potencialidad educativa de los juegos infantiles en la edad preescolar

Hay poca literatura científica sobre el papel que está ocupando la actividad lúdica en el ámbito educativo, sin embargo hay bastante cultura sobre el asunto y abundan las creencias dispares sobre el mismo. Tizard y Harvey (1974), que se ocuparon del tema, afirmaban que las ideas de los maestros sobre el valor educativo del juego están basadas en las teorías y especulaciones anteriores a la

segunda guerra mundial, de ahí la importancia de estudiar la creencia popular sobre el mismo. Pero la investigación psicológica no siempre apoya la transacción necesaria entre creencias y propuestas educativas.

Smith y Connolly (1981), en una investigación que se suele conocer como el Proyecto Sheffield, establecieron dos grupos de preescolares, en uno de los cuales desarrollaron un programa estructurado de intervención niño-adulto en actividades muy planificadas. El segundo grupo, de características semejantes y atendidos por el mismo personal, realizó un programa de juego libre espontáneo en el que los niños elegían sus actividades y los adultos no intervenían. Los resultados encontraron que en el programa de actividades estructuradas los niños establecían mayor número de interacciones con los adultos, mientras que los que hicieron actividades lúdicas libremente elegidas establecían más contactos con los propios compañeros; este segundo grupo hacía también más juego de contacto físico y pelea simulada y desarrolló mejores medios de resolver problemas sociales de forma autónoma y mayor independencia respecto de los adultos.

El Proyecto Sheffield estudió también los efectos de las condiciones físicas, espaciales y de cantidad y cualidad de los materiales y encontraron que los objetos de tamaño más grande provocaban más juego social, actividad motriz y juego imaginativo, mientras que los objetos más pequeños estimulaban las capacidades manipulativas. La disposición espacial parece un factor decisivo; dependiendo de ella los niños pueden verse más o menos cercanos y esto facilita o dificulta su juego.

Otro estudio relevante es el Proyecto Oxford, realizado por Sylva (1977) y Sylva, Roy y Painter (1980), en el que observaron diecinueve centros de Educación preescolar clasificándolos según las modalidades de juego que se realizaban en el centro y la organización de las actividades. Encontraron que en los centros con programas más estructurados se daba más juego manipulativo y complejo, al que llamaron estimulante; mientras que en los que utilizaban programas de juego libre se daba más frecuentemente el juego imaginativo. En general, parece que las actividades muy estructuradas dan mejores resultados cuando la interacción es niño- adulto, intermedios cuando la relación es niño-niño y malos cuando la interacción es en grupo muy grande o están solos.

Smith (1995) critica que los estudios sobre la potencialidad cognitiva del juego en la escuela siguen un diseño común de corte experimental en el que grupos de

niños se someten a una fase de pretest en el que se miden los niveles iniciales de juego y otros aspectos del desarrollo: cognitivo, lingüístico, social, creativo, etc., para, posteriormente, uno o más grupos tomar parte en programas de juegos, mientras que el grupo de control se somete a otras experiencias. Smith ha señalado que quizás, en estos estudios, los grupos de juego disponían no sólo de la tutela de los mismos por parte de adultos expertos, sino que ésta implicaba normalmente un nivel más rico de comunicación, relaciones personales y estímulos lingüísticos, añadidos a la situación lúdica tutelada, y que quizás las situaciones de control no eran semejantes a las del juego, respecto de múltiples variables no controladas.

Lo que parece evidente es que la presencia y estímulos de adultos gratificantes y flexibles con un buen nivel de interacción y de comunicación, favorece tanto el juego como la instrucción, siempre que ésta se adapte a las necesidades de los niños. Esto plantea dos retos educativos: que los adultos adopten para la instrucción la actitud juguetona y tolerante que adoptan cuando juegan con los niños, y que se permita y potencie el juego entre compañeros de la Escuela Infantil, facilitándoles materiales interesantes y espacios adecuados e interviniendo de forma guiada y estimulante; parece que la tutorización de la actividad espontánea con lo que tiene de supervisión flexible y positiva es la clave de lo que los juegos pueden tener de potencialidad educativa, junto con el diseño previo de espacios, materiales, horarios y normas de uso de ambos, así como de las actitudes y las relaciones entre los compañeros/as de juego.

En mi opinión, un modelo educativo de los juegos propios de los preescolares debería incluir planificación y diseño de espacios, tiempos, normas de relación interpersonales que optimizaran la potencialidad cognitiva, afectiva y social de las actividades espontáneas de los niños/as en estas edades. Es lo que hemos propuesto (Ortega y Lozano, 1993) como material didáctico para la innovación educativa de la Escuela infantil en Andalucía.

7.5. Para saber más

• BRUNER, J. (1984): «El juego, el lenguaje y el pensamiento». En J. Bruner: Acción, lenguaje y pensamiento. Comp. de J. Linaza. Madrid. Alianza.

• ORTEGA, R. (1990): Jugar y aprender. Sevilla. Diada.

• ORTEGA, R. (1991): «Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil». En Signos, 4, 12-21.

• ORTEGA, R. (1991): «Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil». En Infancia y Aprendizaje, 57, 87-102.

• ORTEGA, R. (1992): El juego y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Alfar.

• ORTEGA, R., y LOZANO, T. (1993): Espacios de juego en la Educación Infantil. Sevilla. Consejería de Educación. Caja de materiales curriculares para la Educación Infantil.

7.6. Ideas para construir esquemas propios

• Cada una de las grandes teorías psicoevolutivas tiene su propia interpretación sobre el juego infantil, pero también ha sido estudiado por la antropología y la sociología y sobre todo por la etología.

• El juego es una actividad natural, seguramente predeterminada genéticamente para garantizar a la especie su vinculación a las figuras de apego, pero en el proceso evolutivo se convierte muy rápidamente en una actividad comunicativa y sociocultural, posiblemente con alto poder educativo.

• En el juego se imbrican permanentemente procesos cognitivos, socioafectivos, comunicativos y emocionales, lo que le convierte en una actividad de desarrollo y aprendizaje.

• Disponer de un esquema comprensivo sobre el papel evolutivo de los juegos infantiles, debería llevarnos a poder responder preguntas como las siguientes:

– ¿En qué se diferencia la actividad lúdica de la no lúdica?

– ¿Por qué el juego de contacto físico y psicomotor estimula el desarrollo social?

– ¿Qué papel tiene el juego sociodramático en el aprendizaje y el desarrollo verbal?

– ¿Qué contenidos se aprenden en los juegos de representación de roles?

– ¿Por qué puede resultar el juego tan instructivo como el propio aprendizaje?

7.7. Actividades y tareas

Actividad individual y de grupo cooperativo

Cada miembro del grupo puede hacer una lista de los juegos que prefería en su infancia tratando de clasificarlos en tres grupos de edad: entre los cuatro y los seis, entre los seis y los ocho y entre los ocho y los doce. Luego pasaría a describir un juego de cada una de esas categorías, tratando de hacerlo con precisión: cómo se jugaba, dónde, qué material era necesario, qué hacía cada uno de los jugadores, qué sentimientos y emociones eran comunes, etc.

Luego, reunidos en grupo la tarea consistirá en hacer un pequeño catálogo de juegos preferidos por edades, observando los que son comunes y los que no lo son. Más tarde se elegirá un juego de cada una de las categorías descritas en las clasificaciones antes estudiadas: juego de contacto físico, sociodramático, de reglas, de construcciones, etc., y se estudiará la potencialidad educativa que tiene.

Si se quiere evaluar o se desea una aplicación formativa dirigida a la intervención educativa se podría solicitar de los asistentes que diseñaran un proyecto educativo en el que incluyesen los juegos que han aparecido y explicasen las condiciones en las que dichos juegos tendrían potencialidad educativa.

CAPÍTULO 8

Desarrollo cognitivo en los años preescolares

8.1. De la acción a la representación cognitiva

Cuando la función simbólica se instala en el repertorio de capacidades de los niños/as, éstos adquieren una potencialidad cognitiva que va más allá de la acción, por el efecto que el pensamiento tiene sobre la actividad. La función simbólica mediatiza los procesos cognitivos y los convierte en esquemas complejos de pensamiento, lenguaje y actividad. Cuando se ha adquirido la capacidad de usar símbolos y signos las posibilidades de procesamiento de información, codificación, expresión y operación se hacen mucho más grandes porque multiplican las limitadas capacidades de actuación práctica.

La función simbólica y, por ende, el pensamiento, son deudores de las habilidades psicomotoras, comunicativas e interactivas previas, que son prerrequisitos que se originaron en el progresivo perfeccionamiento de las habilidades prácticas, como la capacidad de imitar gestos y movimientos y reproducir, fuera de contexto, lo que se ve en otras personas y situaciones. Manipular objetos, imitar a las personas, jugar con ellas y reproducir trozos de experiencias previas resulta básico para ir desarrollando los incipientes esquemas de pensamiento de los preescolares. La habilidad para representar simbólicamente la realidad y jugar con ella, se convierte en un eslabón intermediario para la resolución de problemas prácticos, pero también la progresiva habilidad resolviendo problemas reales se convierte en motor de la representación mental. Todo ello va organizando la comprensión que los preescolares tienen del mundo, de sí mismos y de los otros: los va haciendo inteligentes.

El pensamiento y la actividad de los preescolares son dos procesos que se apoyan sistemáticamente. Entre ambos procesos se mueve bien el lenguaje

infantil, que, aunque todavía no es perfecto, está suficientemente desarrollado como para acompañar a la acción y al pensamiento de forma conjunta. Los códigos simbólicos, por otro lado, no son estrictamente privados, se toman del bagaje simbólico y cultural que la sociedad ofrece al preescolar a través de la interacción y la conversación permanente. Así, el preescolar se asegura de que lo que hace y piensa está en consonancia con lo que los otros hacen y piensan. Si no existiera esta coordinación, los niños/as pequeños serían extraños a los adultos, ya que su pensamiento es, como veremos, muy diferente al de los adultos.

La capacidad de construir representaciones simbólicas, convenientemente socializada por el lenguaje y las relaciones interpersonales, garantiza al preescolar que su pensamiento discurra aproximándose al de las personas que le rodean. Dichas representaciones son el mosaico evolutivo compuesto de tres complejos procesos: el lenguaje, el juego y la imitación social.

Para Piaget (1946), la imitación era considerada como la capacidad de reproducir procesos externos, primero a través del cuerpo y después mentalmente; primero de forma directa, al mismo tiempo que se producen, y luego de forma diferida, en ausencia del modelo. La imitación es, al principio, un simple esquema psicomotriz, en el cual se acentúa el proceso acomodatorio: la criatura intenta forzar sus gestos ante el modelo para que sus movimientos se asemejen al mismo. Los niños/as imitan gestos desde los primeros días, pero es a partir del tercer subestadio del período sensoriomotor, cuando la criatura dirige su actividad hacia los objetos con un cierto grado de intencionalidad, y especialmente en el cuarto y quinto subestadio del período sensorimotor, cuando aumenta de forma definitiva su capacidad de imitar. En este período, la atención y la memoria selectiva les permite interiorizar acciones, evocarlas posteriormente e imitar algo que no está presente, lo que pone la capacidad imitativa al servicio del pensamiento. Una forma de dominar el modelo mentalmente, es evocarlo en su ausencia, repitiendo la experiencia previa para perfeccionarla. La imitación se convierte, así, en acción experimentadora, innovadora y representativa.

8.2. Los progresos de las capacidades básicas: percepción, atención y memoria

El desarrollo cognitivo depende del funcionamiento de los procesos básicos: la percepción, la atención y la memoria. Estos procesos cognitivos fundamentales están debajo de la elaboración del conocimiento y de la maduración de las habilidades para resolver toda clase de tareas cognitivas. Sin un buen enfoque perceptivo, que elimine del campo atencional estímulos que estorban y perturban el reconocimiento de las claves de la tarea y sin una memoria clara del esquema de la misma, que se pueda evocar cuando la situación lo requiera, no se puede realizar una buena ejecución práctica. Toda ejecución práctica se apoya en un proceso complejo de representación mental que dirige y estimula progresivamente la experiencia personal con el mundo. Los procesos cognitivos básicos avanzan apoyándose unos en otros y constituyendo un entramado único, que mejora el rendimiento práctico y el progreso intelectual.

La percepción y la atención de los preescolares

La percepción y la atención durante los años preescolares son cada vez más autónomas, dependiendo menos del ambiente exterior y más de la voluntad y de las intenciones de los niños/as. Las criaturas dominan cada vez mejor la capacidad para enfocar los estímulos que son relevantes para sus intenciones y progresan en desatender los estímulos que no necesitan para lo que desean hacer. Aunque este progreso es muy importante, todavía no podemos decir que los preescolares sean capaces de sustraerse completamente al impacto de la presencia de estímulos innecesarios, de ahí que, comparados con los escolares, resulten más desatentos y, sobre todo, sean menos capaces de concentrar su atención en una misma tarea durante un tiempo prolongado. Por ejemplo, la forma en que ojean algo es cualitativamente diferente a la de la primera infancia, ya se fijan en lo importante y no en lo secundario, pero aún se distraen mucho. Exploran con cierto detalle los objetos y son capaces de enumerar una gran cantidad de cosas que han observado, pero todavía de forma desordenada. Aún necesitan mucho entrenamiento perceptivo-motriz y atencional para ejecutar pequeñas tareas. En este sentido, la Escuela Infantil suele jugar un papel instructivo fundamental mediante los ejercicios de discriminación de formas, tamaños, colores, volúmenes, etc., y mediante las actividades de ejecución de

habilidades de psicomotricidad fina.

Quizás, la razón de que los preescolares sean poco hábiles concentrando su atención es que son poco conscientes de sus propias capacidades de observación con lo cual, cuando se cansan, dejan la tarea, lo que los hace menos eficaces. Esto les proporciona ese aspecto juguetón y distraído, como si les interesaran muchas cosas al mismo tiempo y ninguna en particular. Poco a poco, la atención selectiva acelerará el dominio sobre los estímulos relevantes, lo que aumentará la velocidad de ejecución de la tarea. Para Flavell (1977) la atención controlada, adaptada y planificada para cada uno de los elementos de una tarea, es lo que marca el éxito en el conjunto total de la ejecución misma.

La memoria en la edad preescolar

La memoria se desarrolla mucho durante los años preescolares, sin embargo, comparada con el cambio que tiene lugar durante los años escolares, le queda mucho camino por recorrer. Esto ocurre porque, aunque sean capaces de recordar muchos más datos que antes, los preescolares no poseen muchas habilidades para planificar, almacenar y recuperar información de una forma ordenada, al servicio de una tarea específica. Además, la información que les proporciona el mundo adulto es mucho más grande e importante que la que pueden manipular en solitario, lo que quizás les proporciona ese aspecto de despistado y olvidadizo, como si efectivamente viviera en un mundo demasiado grande.

La memoria es un proceso cognitivo muy complejo, que no actúa de forma aislada, sino que se articula a los otros procesos cognitivos básicos: percepción, motivación, atención, inteligencia. La percepción y la atención, por un lado, y la propia construcción de conocimientos por otro, colaboran en la progresiva eficacia de las tareas que la memoria tiene que realizar, que no son otras que las de ir aprendiendo a almacenar de forma adecuada la información, a hacer uso de ella cuando sea necesaria y saber recordarla a tiempo, sin confundir una con otra y sin permitir que interrumpa cuando no se la necesita.

Se puede decir que hay dos grandes y diferentes tipos de memoria, que son procesos distintos y complementarios: la memoria a corto plazo, que casi se

confunde con el proceso atencional-perceptivo, y la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo está muy perfeccionada en la edad preescolar, pero no ocurre lo mismo con la memoria a largo plazo, que no dispone de recursos suficientes para enfrentar tareas complicadas.

La memoria a largo plazo supone un complicado conjunto de subprocesos de adquisición, codificación, almacenaje y recuperación de información. Todo lo que se sabe, se sabe porque se ha adquirido, aunque no siempre se haya tomado del exterior. Todo se conoce de una manera determinada, es decir, está codificado de forma personal. Todo lo que se sabe está almacenado en una forma concreta que facilitará, o no, el hallazgo, cuando se necesite la información o la habilidad. Finalmente, la habilidad para encontrar lo que se busca en la memoria es también un proceso personal que se va perfeccionando durante la edad preescolar. Este complicado proceso no se hace de forma independiente, sino articulado con el de selección y adquisición de información y dominio de habilidades; es decir, con el de la construcción misma del conocimiento, o el proceso básico de la inteligencia.

La memoria juega un papel fundamental en la construcción del nuevo conocimiento. Entendemos algo cuando somos capaces de conectar la información nueva con los conocimientos previos, guardados en la memoria de forma adecuada. El problema de los preescolares es que no tienen muchos conocimientos previos, y que la forma en que los guardan no se parece a la que los adultos le irán demandando. La limitada reserva de conocimiento y la forma original en que los preescolares guardan su información: esquemas de guiones, de sucesos, historias y narraciones, no resulta del todo útil para resolver ciertos problemas. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha demostrado que los preescolares son capaces de guardar información relevante en su memoria y hacer un uso adecuado de ella cuando tienen un cierto cúmulo de experiencias en un determinado campo cognitivo, en un tipo de tarea específica; es decir, que es la falta de experiencias, la que hace que la memoria de los preescolares sea frágil y poco ordenada.

Quizás, la ineficacia de la memoria de los preescolares se debe también a la rudimentaria capacidad de metaatención y metamemoria, es decir, al frágil proceso metacognitivo que éstos tienen. Los seres humanos no sólo sabemos cosas, sino que sabemos que las sabemos y que, llegado su momento, podríamos poner en marcha estrategias para resolver los problemas que se presenten. La metacognición es un proceso de conocimiento sobre los propios conocimientos o

habilidades. El preescolar es poco metacognitvo y bastante inconsciente de los límites de su propio conocimiento.

8.3. Representación cognitiva en secuencias narrativas: escenas, sucesos y guiones

El conocimiento que proporciona la experiencia vivida se estructura en esquemas. Un esquema es un tipo de representación mental, que organiza un paquete de conocimientos sobre cosas relacionadas entre sí, respecto de situaciones, personas o finalidades, y que constituye una parte de la realidad con la que se tienen experiencias. Los esquemas incluyen conocimientos de diverso signo, que nuestra mente articula de forma coherente, para dar sentido a lo que sucede o a lo que se conoce, con independencia de que uno sepa definir todo lo que hay dentro del esquema y el orden más o menos lógico en que ha sido ordenado. Por ejemplo, se puede tener un esquema de lo que es una carrera de caballos y no ser experto en apuestas, ni saber montar a caballo, ni poder definir todo lo que es relevante en una carrera de caballos. Así pues, los esquemas son trozos de conocimiento útil para comprender el mundo y saber que lo comprendemos lo suficiente como para no confundir una parte con otra. Unas veces, el elemento a partir del cual se articula ese trozo de conocimiento, que llamamos esquema, es el elemento espacial o el elemento temporal; otras veces, el núcleo del esquema es la acción o la meta, pero siempre se trata de una situación con un protagonista o un punto central de interés, rodeado de circunstancias mínimas para ser comprendido como tal.

Otra forma de definir lo que es un esquema sería usar la metáfora lingüística y decir que un esquema es un texto que está rodeado de un contexto adecuado, lo cual permite entenderlo en su verdadero sentido y no confundirlo con otro. Y es que los esquemas son trozos de información ordenada en relación a criterios abiertos, es decir, personales, aunque no arbitrarios. Si fueran del todo arbitrarios, no habría forma de comunicarse con otros utilizando la información de nuestros esquemas, y no ocurre así, porque nos las arreglamos para que nuestros esquemas no difieran demasiado de los que tienen las otras personas con las que tenemos que entendernos.

Por otra parte, los esquemas son conocimientos contextualizados, que tienen sentido en un orden concreto cultural y social. Cuando cualquiera afirma que va a ir a cenar con unos amigos, con independencia del esquema particular que cada uno de los interlocutores se represente sobre la escena o el guión ir a cenar, ambos saben de qué se trata, porque un esquema mínimo sobre lo que es cenar es bastante universal, al menos lo es en el ámbito cultural occidental entre las personas de clase media, que suelen ir a cenar a restaurantes algunas veces en su vida.

Parece que gran parte de nuestro pensamiento se estructura muy pronto en forma de diferentes tipos de esquemas: espacial o escenas; temporal o sucesos; y mixto o guiones e historias. Los preescolares suelen utilizar sus pensamientos en forma de esquemas para interpretar la experiencia en la que participan, y para imaginar y reconstruir experiencias en las que no participan o tienen una participación limitada. Como veremos, esta forma de ordenar el conocimiento es mucho más natural y requiere menos esfuerzo de abstracción metacognitiva y de procesos clasificatorios que el pensamiento categorial y lógico, que fue paradigma de los estudios piagetianos y que ha definido, en gran medida, el pensamiento de los preescolares como un pensamiento ilógico y mal estructurado. Los preescolares practican los esquemas en sus juegos y los discuten con sus amigos, ya que se trata de esquemas muy globales que permiten incluir trozos de representaciones mentales más o menos imprecisas y hacer un uso personal de la información acumulada, acentuando el aspecto práctico de la información.

Los esquemas espaciales y temporales: escenarios y rutinas

Las escenas son esquemas que integran conocimientos sobre objetos, en lugares a los que corresponden, sobre las relaciones que los objetos y los espacios tienen entre sí, sobre las situaciones sociales en las que estos objetos y espacios son útiles y frecuentes, y sobre la actividad humana que en estos espacios tiene lugar. Por ejemplo, el conocimiento experiencial, es decir el esquema, que se tiene sobre una farmacia no se refiere sólo al lugar donde se venden medicinas, sino que puede incluir experiencias diversas que el niño/a tiene sobre lo que es una farmacia y lo que allí sucede. Así, un esquema de farmacia puede incluir ideas sobre el lugar en el que se consulta la alimentación del bebé, se pesa a los niños,

se compran medicinas pero también algunas cremas de belleza, etc.; una farmacia forma parte de los establecimientos del barrio, así que se puede convertir en un lugar común en el que el niño/a ha vivido experiencias concretas. Los espacios específicos y los productos concretos que allí se venden están colocados de forma particular, que permite distinguirlos de otro tipo de lugares.

Los esquemas espaciales y temporales, constituyen una especie de esqueleto del decorado que da sentido a situaciones de la vida cotidiana, más o menos ritualizadas, donde pasan determinas cosas y nunca pasan otras. Por ejemplo, en las farmacias no nos arreglan los zapatos ni nos venden muebles. Esta esquematización del conocimiento en términos espaciales crea una economía muy útil para el procesamiento de la información nueva. Disponer de esquemas nos permite adquirir y dar sentido a la información y ordenar los conocimientos y las experiencias. Entre los cuatro y los seis años los niños/as disponen de un amplio conjunto de esquemas escénicos, con los cuales pueden interpretar las situaciones nuevas y adaptarse a ellas, comparándolas con las ya conocidas e infiriendo los sucesos que pueden acontecer. Es una forma sencilla y práctica de ordenar el mundo conocido para interpretar el mundo desconocido.

Igualmente sucede con los esquemas temporales, introducidos, al principio, en forma de rutinas que organizan el suceder de la vida cotidiana. Nada más fácil que organizar los acontecimientos encuadrados en el conjunto de sucesos que tienen lugar periódicamente: desayunar, comer, cenar, ir a la cama, es un esquema de rutinas, cada una de las cuales organiza los acontecimientos de forma específica. Levantarse, tomar el autobús e ir al colegio, volver, merendar, jugar, ver la tele, etc., es otro conjunto de esquemas que facilitan la autopercepción temporal de los preescolares y de todo el mundo. Los acontecimientos de la vida, que nos proporciona la experiencia, tienen lugar en un marco espacial y temporal que se incluye en la representación mental que hacemos de ellos.

Esquemas de sucesos: escenas, guiones e historias

El espacio, el tiempo, la distribución y el uso de objetos y la actividad que con ellos se desarrolla, se organizan muy bien en los esquemas de guiones. El guión

es la organización de las acciones que tienen lugar en un escenario y en un tiempo concreto, y que son protagonizadas por unos personajes que las realizan para conseguir una meta determinada. Ir al colegio, preparar el almuerzo, salir de compras, celebrar un cumpleaños, etc., suponen la organización de ciertos sucesos encadenados que hay que cumplir si se quiere conseguir lo que el esquema se propone. Por ejemplo, el desayuno es todo un esquema de suceso, que se desenvuelve en un escenario, durante un tiempo, con unos protagonistas, unas acciones comunes, algunos eventos posibles y, salvo sorpresas, siempre termina con la ingesta de alimentos. Es una escena que tiene un guión conocido, al cual se le podría añadir algo nuevo cada día, lo que produce la emoción de la sorpresa, pero, en general, es un conocimiento bien instalado sobre el cual introducir el conocimiento nuevo. En un esquema de suceso, o guión, el encadenamiento de los hechos es fundamental; un encadenamiento no siempre idéntico, pero que mantiene lo semejante a modo de claves que dan sentido al esquema.

Los preescolares conocen y reproducen los roles, las acciones, actividades y conversaciones que forman parte de los guiones de la vida cotidiana y otros que no son tan cercanos, pero forman parte del conocimiento al que acceden a través de las otras formas de presentación de la información: televisión, películas, cuentos, historias, etc. Los esquemas constituyen una suerte de conocimiento funcional que permite a todos, pero particularmente a los preescolares procesar, comprender y dar sentido a las cosas que acontecen en el mundo en el que viven. Podemos afirmar, con Bruner (1986), que gran parte de nuestro conocimiento del mundo es una versión narrativa de la realidad. Una versión que nos incluye como protagonistas. Lo que nos sucede suele tener unos motivos y desde luego tiene algún sentido, justificación o meta, aunque no siempre se tengan claros cada uno de esos términos. Por ejemplo, un niño/a pequeño/a puede decir que va al colegio porque es grande o para llegar a ser grande; con independencia de lo que él/ella entienda por grande, lo cierto es que atribuye un sentido a ir al colegio y esto le parece bien, mal o regular; valoración que reafirma o niega el sentido del hecho. Los preescolares, que recogen su conocimiento de las experiencias vitales en las que participan, lo reconstruyen mentalmente sin desligarlo del contexto físico y psicológico en el que el conocimiento se ha producido, porque éste es el que da sentido a los acontecimientos vitales y al conocimiento que de ellos se deriva.

Aunque este tipo de pensamiento, tan ligado a la experiencia, no desaparece nunca, durante los años preescolares se va desarrollando también otra forma de

pensar de gran importancia: el pensamiento lógico. Piaget atribuyó a los niños/as preescolares la característica de tener un pensamiento prelógico y preconceptual, pero también explicó que durante estos años se produce un primer paso hacia la adquisición definitiva del razonamiento lógico. Se trata, principalmente, de ir comprobando que la percepción a veces nos engaña, que las cosas no son lo que parecen, que cuando algo cambia, no todo cambia, o que cuando algo aparentemente es igual, puede también ser distinto y que nuestra percepción nos está jugando una mala pasada. La transición del pensamiento preconceptual al lógico parece estar destinada a asegurar ciertas operaciones sencillas, pero imprescindibles para comprender el mundo, como son las de sumar, multiplicar, clasificar, ordenar, conservar, seriar, etc. En este sentido, durante la edad preescolar se pasa de un modelo intuitivo de razonamiento a un modelo operatorio; es el pensamiento preoperatorio, que sirvió a Piaget para explicar el origen del pensamiento lógico concreto.

8.4. La inteligencia preoperatoria: del pensamiento preconceptual a la intuición

Durante los años preescolares, entre los dos y los seis años, los niños/as son perfectamente capaces de pensar y comprender el mundo, aunque su discurso mental no se parezca demasiado al que realizamos los adultos. Cuando los adultos interpretamos la realidad y hablamos de ella, lo hacemos tratando de ser coherentes y ajustando nuestras ideas a unos modelos comunes, que sabemos son los que nuestros interlocutores tienen en la cabeza. Tratamos de decir cosas razonables y de hacer cosas que los demás hacen; tratamos de atenernos a un cierto modelo de hacer y de decir, modelo que es más o menos universal y que solemos llamar lógica. Los preescolares también intentan ser coherentes, pero tienen dificultades para saber qué es lo que los otros piensan, ya que lo que conocen, lo conocen por su propia experiencia y por lo que han visto e interpretado en experiencias conjuntas, pero todavía no saben que están obligados a ser lógicos.

El código general traduce los sucesos a un modelo que nos parece paradigmático o de sentido común. En realidad, llamamos sentido común a una forma de interpretar los hechos que nos parece de una lógica mínima, que no es otra que la

lógica operatoria. Pero los preescolares están aún lejos de dominar ese tipo de pensamiento, porque tienen dificultades para realizar algunas operaciones que quizás son determinantes. Son las operaciones de clasificar, conservar, seriar, y categorizar a partir de criterios entendidos como universales por la sociedad occidental.

Durante los años preescolares, el pensamiento de los niños/as se irá abriendo poco a poco a la comprensión de esos procesos básicos de la lógica. Pero todavía entre los dos y los cuatro años, aun con su mayor empeño, el/la preescolar no llegan a descubrir las claves del razonamiento ordenado. Piaget consideró este período cognitivo como un estadio de transición, en el cual las estructuras y los esquemas mentales no son aún independientes de la percepción y de la acción que se puede realizar sobre las cosas, sino prácticas y ligadas a las experiencias, lo que las convierte en estructuras mentales no del todo autónomas.

Los preconceptos

Cuando los adultos interpretamos la realidad y hablamos de ella, lo hacemos tratando de ser coherentes, y ajustando nuestras ideas a unos modelos comunes que compartimos con nuestros interlocutores. Para poder hacer esto necesitamos haber archivado la información previa en unos paquetes claramente diferenciados entre sí, que son los conceptos. Un concepto es una definición categorial y funcional de un objeto o de una entidad cualquiera. Un concepto se enuncia, comúnmente, expresando la clase (categoría) a la que pertenece y señalando varios atributos funcionales de él mismo o de la clase. Por ejemplo, la forma en que definimos lo que son las cosas es, habitualmente, un concepto: una mesa no es una silla, la mesa pertenece a una clase: la clase tableros con patas para poner sobre ellos objetos o realizar acciones; y la silla pertenece a otra clase: objetos, con una pequeña plataforma y cuatro patas que usamos para sentarnos. Pero ambos objetos, a su vez, pertenecen a otra clase, supraordenada respecto a ambas, que es la que denominamos muebles, y que incluye no sólo mesas y sillas, sino otros muchos objetos más o menos útiles.

Este tipo de clasificaciones, son categorías, y constituyen una red de información que ordena nuestros conocimientos sobre el mundo y el orden que en él tienen

las cosas. Éste no es un proceso natural, sino más bien artificial, porque la experiencia nos da la mesa y la silla juntas, pero no todas las mesas del mundo, ni todas las sillas, ni ambas supraordenadas en la categoría muebles. La experiencia da a los preescolares el conocimiento sobre sillas y mesas concretas, y será la influencia de los adultos y el lenguaje lo que obligará al preescolar a cambiar su sistema de categorías e irlas convirtiendo, poco a poco, en categorías conceptuales. Los preescolares tienen que ir construyendo poco a poco este tipo de archivo ordenado en el que cada cosa pertenece a una clase concreta, e ir descubriendo la relación entre las clases; pero tienen bastantes dificultades para hacerlo, ya que esto supone el aprendizaje sobre cuál es el criterio que hay que utilizar para clasificar las cosas, de tal manera que la clasificación personal y experiencial se vaya pareciendo a la clasificación social.

Cuando pensamos, y sobre todo cuando tratamos de enfrentarnos a los problemas que la realidad nos pone delante, utilizamos diversos sistemas de codificación, categorización y clasificación de la realidad con la que tenemos que operar. El primer sistema de categorías que se hace no es muy refinado: las cosas son incluidas en clases en base a criterios de uso. Es el sistema de categorización del que parten los preescolares. Una cuchara y un plato podrían pertenecer a la categoría cosas para comer, así en la mente de los niños y niñas pertenecerían al mismo ámbito de conocimiento. Más tarde, cuando aprendan más detalles sobre lo que se puede hacer con cada una de ellas, su origen diferente, su tamaño, su forma, su función, etc., llegará un momento en que podrán distinguirlas por todos los rasgos y podrán hacer categorizaciones o clasificaciones diferentes, entre ellas la de distinguir la sustancia y el origen de cada una de ellas y encontrar lógica su separación en categorías distintas. Entonces habrá aprendido a pensar en forma de conceptos. Durante los años preescolares, se produce una suerte de entrenamiento mental para llegar a pensar en el formato conceptos, es decir, ser capaz de elaborar categorías artificiales y realizar las operaciones de clasificación, conservación y seriación que ello implica.

El hecho de no poder elaborar conceptos propiamente dichos, no significa que los preescolares no sean capaces de clasificar y ordenar el mundo con el que están en contacto, sino que las clasificaciones y ordenaciones que realizan, responden a criterios personales que han inferido, a su manera, de su experiencia directa y de la interpretación que, con sus rudimentarios instrumentos de memoria y evocación, pueden hacer. Son, según Piaget, los preconceptos.

Los preconceptos son construcciones cognitivas no conceptuales, categorías que tienen debajo un proceso personal de clasificación, que no ha usado, necesariamente, un criterio relevante. Los criterios personales que los preescolares utilizan, producen agrupaciones de cosas que se articulan desde la experiencia. Son asociaciones episódicas: lo que sucede al mismo tiempo, está en el mismo lugar, o forma parte del mismo escenario vital, pertenece al mismo tipo de cosas. Ya hemos visto que este tipo de construcción cognitiva se representa bien a partir del concepto de esquema mental, cuyo contenido es, simplemente, un trozo de conocimiento útil para la actividad, las relaciones y la resolución de problemas. Hay un estímulo importante para que los preescolares hagan este proceso complejo de convertir su mente en una mente lógica: se trata de dominar conceptos y operaciones que son compartidas por todos y que, al ser apoyados por la comunidad, especialmente por los adultos y por los niños mayores, les van asegurando que su comprensión de la realidad va por el camino correcto. Nuestra mente lógica es, al mismo tiempo, una mente democrática, porque supone participar del sistema general de clasificación, categorización, codificación y operación mental sobre lo que es objetivo hacer con las cosas en nuestro pensamiento. Bajo este gran estímulo social y práctico, los preescolares van pasando de usar un pensamiento preconceptual, ilógico, espontáneo y sin mucho control mental, a un sistema categorial más lógico y operativo. Es la operación mental, que proporciona, al final de esta etapa, la seguridad de que la mente se ha poblado con los instrumentos necesarios para comprender el mundo de esa forma racional con la que, frecuentemente, lo hacen los adultos.

El código general que traduce los sucesos a ese paradigmático sentido común, que está debajo de la lógica, está muy lejos de ser comprendido en su totalidad por los preescolares en los primeros años, pero poco a poco avanzan sobre él y, entre los cuatro y los seis, consiguen ser, si no del todo conceptuales, al menos intuitivos, lo que no es poco.

El camino hacia el pensamiento lógico, que sucede durante los años preescolares, hizo a Piaget considerar esta etapa como una etapa de transición entre la operación práctica y la operación mental lógica, a la que llamó pensamiento operatorio. El pensamiento operatorio, propio ya de los años escolares, contiene todas las características de lo que Piaget consideró la lógica concreta. Se trata de un tipo de pensamiento que incluye, en su discurrir, el tipo de operación que señalábamos antes: clasificación lógica, conservación y seriación. Los preescolares irán acercándose a este tipo de pensamiento tratando de eliminar ciertas dificultades, como las que Piaget definió como sincretismo y

egocentrismo intelectual, realismo y artificialismo mental, animismo, yuxtaposición y transducción, entre otros problemas cognitivos que dificultan el acceso a la lógica de clases. El logro en la resolución de estos problemas dotará a la mente del preescolar de la flexibilidad y la reversibilidad suficiente como para enfrentarse a lo que Piaget denominó operación mental.

El sincretismo y el egocentrismo intelectual de los preescolares

Piaget consideró que una de las dificultades del pensamiento de los niños pequeños es su característica de ser sincrético, es decir, de utilizar un solo rasgo perceptivo para tratar de comprender de forma global lo que son las cosas. Así, los preescolares, sobre todo al principio, se fijan en uno sólo de los rasgos de un objeto o de un proceso, sin asumir que este rasgo puede ser modificado por otro. Cuando un preescolar afirma que hay más líquido en un vaso que en otro, por el hecho de que el nivel de uno alcanza más altura, dado que el recipiente es más delgado, está fallando, porque no fue capaz de tener en cuenta ambos rasgos de los recipientes, la anchura y la altura, y esto dificulta la operación básica de la conservación de la cantidad.

Por otra parte, los niños/as pequeños/as parecen interesarse especialmente por ellos/as mismos/as. Se trata de lo que Piaget definió como egocentrismo intelectual, que resulta ser una suerte de centración del discurso cognitivo en el propio pensamiento y una cierta dificultad para ser sensible, al mismo tiempo, al propio discurso mental y al del interlocutor, lo cual impide, en gran medida, asumir las ordenes que permitirían ser crítico con lo que se está haciendo o diciendo.

La dificultad para adoptar la perspectiva del interlocutor ha sido considerada por los piagetianos como uno de los fenómenos cognitivos más relevantes en la descripción de la mente de los preescolares y por contra, ha sido muy criticada. En nuestra opinión, el pensamiento del preescolar, que no es tan flexible como lo será en los próximos años, es sin embargo suficientemente rico y complejo como para considerarlo simplemente un período de transición, hacia un modelo más lógico o conceptual.

Realismo, animismo y artificialismo mental de los preescolares

La precariedad de las operaciones lógicas, que están debajo del discurso mental de los preescolares, hace que éstos emitan argumentos sobre la naturaleza de los objetos y de los procesos naturales y artificiales, que nos sorprenden por su ingenuidad, pero también por su agudeza intuitiva. Los preescolares son realistas, muy pronto aprenden que la realidad se impone, que su pensamiento está muy pegado a la realidad. Es tal la fuerza viva de su pensamiento, que suelen creer que todo lo que piensan puede suceder, es decir, que si se les ha contado un cuento en el que el lobo saluda a caperucita en su propio idioma, cabría esperar que en cualquier momento el lobo se presentara en su cuarto exigiéndole sus juguetes. El realismo intelectual lleva muy lejos a algunos preescolares, cuya imaginación es muy viva y cuya intuición empieza a ser poderosa: es el realismo lo que les hace tener miedo a veces, ya que si la realidad es pensable, el pensamiento puede ser realizable.

El mismo proceso les lleva a ser animistas: las cosas se mueven y producen efectos, luego las cosas están vivas, tienen sentimientos y pueden ser peligrosas. Ten cuidado, no te lastimes con las tijeras, le dice su madre. Si se lastima con las tijeras, puede ser que atribuya a las tijeras la intención de lastimarle y afirme que las tijeras son malas; este tipo de pensamiento, que progresivamente va desapareciendo, es lo que se ha llamado el animismo intelectual de los preescolares.

Igualmente pueden considerar que todo lo que existe ha sido fabricado por las personas: se trata del artificialismo intelectual. El descubrimiento de que existen objetos y procesos artificiales y cosas y procesos naturales, se va realizando progresivamente, y al principio se cometen muchos errores. Por ejemplo, si es demandado a explicar la existencia y naturaleza de la luna, puede atribuirle toda clase de rasgos humanizantes o considerarla un producto de construcción humana. Este tipo de discurso mental irá desapareciendo progresivamente, en la medida en que las operaciones intelectuales adquieren más racionalidad.

El mecanismo prelógico de la yuxtaposición y transducción

Más interesantes, si cabe, son los mecanismos de yuxtaposición y transducción, que utilizan los preescolares como una primera forma de ordenar causalmente los hechos. La yuxtaposición es un mecanismo causal elemental y erróneo, por el cual el/la preescolar puede hacer inferencias que considera razonables: si dos sucesos tienen lugar al mismo tiempo deben tener algún vínculo causal: si me he puesto los pantalones nuevos es que debo ir al parque, puede razonar un niño pequeño como argumento para salir.

La transducción es una forma de discurso supuestamente lógico, que el preescolar encuentra razonable: si un acontecimiento sucede a un objeto, persona o animal, sus efectos deben observarse en otro: si las naranjas están maduras en noviembre y éstas son amarillas, también debe haber manzanilla, porque la manzanilla es también amarilla. Este sincrético proceso de razonamiento, y otros igualmente originales, son las primeras formas lógicas. Se trata de una forma elemental de buscar relaciones de causa-efecto, que falla, porque no tiene en cuenta los procesos internos de la llamada operación mental, que, como veremos, no está preparada hasta el final de la etapa.

Pero no queremos dar la impresión de que el preescolar es un ser confuso y caótico, por el contrario, es un ser que tiene mucho que aprender, pero lo sabe y se aplica en ello. Será la experiencia con las cosas y las personas la que vaya afinando su capacidad de compresión, de operación mental y de discurso cognitivo. Para Piaget, el pensamiento de los preescolares adolece de la capacidad de realizar operaciones y de elaborar conceptos. El preescolar no está en condiciones de aceptar que las cosas son un conjunto de elementos sobre los que se pueden realizar procesos como la adición, la asociatividad, la composición y la identidad, y que todos estos procesos tienen además una versión opuesta, es decir, todo proceso, además, es reversible. Es evidente que un conjunto de objetos que encontramos en una cocina son cosas que pueden ser sumadas, restadas, divididas un número concreto de veces, pero, habitualmente, lo que hacemos con ellos es comer, limpiarlos, usarlos para hacer comida etc.; el pensamiento del preescolar se ocupa del uso cotidiano que las cosas tienen y no de las operaciones lógicas que se pueden hacer con ellas.

Críticas a la caracterización piagetiana del pensamiento preescolar

Muchos psicólogos/as han criticado esta forma de caracterizar el complejo mundo mental de los preescolares y reclamando para estos años la entidad de ser un período fructífero y rico, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo. También la interpretación que hace Vygotski sobre las características del pensamiento de los preescolares es bastante distinta de la que hizo Piaget. Aunque ambas se apoyan en la función simbólica y en la actividad como psicogénesis del pensamiento, para Vygotski, el discurso mental de los preescolares es de naturaleza y cualidad positiva.

Para Vygotski, los esquemas prácticos orientados simbólicamente bajo la dirección de los adultos, los juegos representativos y manipulativos, la imitación y el lenguaje, aportan al pensamiento de los preescolares una agilidad interpretativa que ilumina la actividad. Aunque la actividad es considerada el núcleo mismo de la inteligencia en estas edades, el pensamiento y el habla privada son consideradas como estímulos permanentes y como orientadores de la actividad práctica: en este período de su vida, los niños/as son prácticos y resuelven problemas reales.

La actividad no es, como parece deducirse de las ideas de Piaget, una acción individualista y autogeneradora de esquemas cognitivos privados y en gran medida deficitarios, sino una actividad social y global: práctica y mental, individual y compartida que no deja de estar en permanente conexión con el pensamiento, enriqueciéndolo y dejándose guiar por él. Los símbolos, sobre todo los signos lingüísticos y los juegos imitativos y simbólicos se involucran en la actividad práctica y proporcionan un carácter mediacional a la función de hacer cosas y de pensarlas al mismo tiempo. Lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda. En alguna medida, el lenguaje se pone al servicio del pensamiento y lo empuja mediante lo que Vygotski denominó el habla privada; proceso que Piaget vio como lenguaje egocéntrico. Esta parece ser la clave de la gran diferencia de consideración de los procesos psicológicos superiores de ambos autores.

Para Bruner (1984) los códigos simbólicos son de tres tipos: la propia acción, que denomina representación enactiva; la representación general en imágenes que compondría una especie de pensamiento narrativo; y, finalmente, la representación simbólica que se realiza a través de códigos convencionales, como los signos lingüísticos, los numéricos, etc. A través de estos sistemas de representación el sujeto va internalizando y codificando la información. La evolución cognitiva, vista desde los distintos modos de codificación de la

información, nos presenta a un/a preescolar que resuelve las tareas utilizando los instrumentos de los que dispone; sus códigos, aun siendo globales y sincréticos, no se despegan de la realidad en base a ningún valor abstracto, sino al modo narrativo. Para Bruner el/la preescolar es un activo procesador de información, manipulador de objetos y que resuelve problemas, para lo cual, el uso instrumental de los símbolos intermediarios es de capital importancia.

El juego, la manipulación libre y espontánea de los objetos, la conversación, la imitación y la representación simbólica son herramientas que potencian la activa construcción de conocimientos y la modificación de las propias herramientas. Los niños/as en edad preescolar van descubriendo poco a poco que hay reglas que organizan el mundo, las cosas y los sucesos; son activos buscadores de normas que no siempre encuentran y comprenden a partir del comportamiento de los adultos. La dificultad para mantener criterios estables durante una operación de clasificación o seriación, es uno de los problemas del pensamiento del preescolar; dificultad que no se vence más que mediante la experiencia y el apoyo del lenguaje externo internalizado.

Experiencias de aprendizaje que deben proporcionar al preescolar, información discriminada en relación a las regulaciones, categorías y reglas que los niños ya conocen; así los conocimientos nuevos, deben convertirse en nuevas categorías, nuevas clasificaciones y seriaciones y nuevas reglas para realizar estas tareas. No se trata sólo de asegurarse de que se cumplen las normas, sino de aumentar el repertorio de las mismas. Para Siegler (1983) el/la preescolar posee mayor competencia mental de la que Piaget le atribuyó, aunque es difícil comprobar hasta qué punto estas capacidades existen si pretendemos descubrirlo utilizando como paradigma nuestro propio sistema de codificación y lenguaje de adultos.

8.5. Para saber más

• RODRIGO, M. J. (1990): «Procesos cognitivos básicos. Años preescolares». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll.: Desarrollo Psicológico y Educación, I. Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza. Págs. 143-155.

• HOFFMAN, L.; SCOTT, P., y HALL, E. (1995): Psicología del desarrollo hoy. Madrid. McGraw Hill. Págs. 272-304.

• LACASA, P. (1990): «El pensamiento preoperatorio». En J. A. García Madruga y P. Lacasa: Psicología evolutiva I. Madrid. UNED. Págs. 581-617.

8.6. Ideas para construir esquemas propios

• En el despliegue de la función simbólica, la imagen mental, la imitación, el juego y el lenguaje son la base del pensamiento. Pero éste necesita también de la evolución de los procesos básicos.

• Los esquemas temporales, espaciales, de escenas y guiones, escenas e historias son una representación espontánea del conocimiento, ligada a la experiencia y a la actividad cotidiana, muy propia de los preescolares.

• En la edad preescolar, la eficacia de la función práctica no se corresponde, al principio, con la eficacia de la función representativa. Ésta, en el modelo piagetiano, es poco flexible y se conoce como pensamiento preoperatorio.

• Un buen dominio del contenido de este tema supondría poder responder a cuestiones como las siguientes:

– ¿Por qué los preescolares suelen responder con historias a determinadas preguntas?

– ¿Por qué los preescolares no utilizan conceptos propiamente dichos?

– ¿Por qué un preescolar puede decidir que el cuaderno rojo de su hermana es el mismo que ha visto a su prima, y que es del mismo color?

– ¿Qué debemos entender por habla privada y qué funcionalidad parece tener?

8.7. Actividades y tareas

A partir del siguiente supuesto profesional se tratará de intentar ajustar las ideas nuevas a las demandas de intervención educativa en un centro de Educación Infantil.

Supuesto práctico

«Un grupo de maestros/as de Educación Infantil se han encargado de elaborar un proyecto educativo para una Escuela Infantil a la que acuden preescolares de tres a seis años. A un pequeño equipo de ellos les ha correspondido redactar los fundamentos psicoevolutivos relativos al desarrollo cognitivo del que parten los preescolares y los objetivos que se quieren alcanzar con el proyecto. Deben enunciar de forma sencilla y lo más clara posible los hitos evolutivos y los patrones de conducta que se pueden esperar de ellos, asimismo, deben justificar los objetivos de aprendizaje en relación a los procesos de cambio cognitivo que se esperan de estas edades.»

Actividad individual y de grupo cooperativo

Se tratará de reflexionar sobre el progreso cognitivo de los preescolares respecto de los procesos básicos y de la formación de categorías preconceptuales, y de preparar varias actividades útiles para el desarrollo de la atención, la memoria, la motivación, el pensamiento narrativo, la elaboración de preconceptos y el desarrollo de la intuición.

Cada uno de los miembros del grupo aportará las actividades que ha elaborado. Entre todos deben diseñar un pequeño programa de actividades secuenciadas para el desarrollo de habilidades cognitivas. Se tratará de enunciar, de forma coherente, los objetivos, las actividades, los materiales y procesos instructivos que pueden desplegarse en una Escuela Infantil.

Más tarde, si se desea hacer evaluación, se elegirán sucesivamente los trabajos de tres o cuatro equipos y éstos, con sus informes ya elaborados, deberán

representar, mediante un juego de roles, la sesión primera y la sesión final del trabajo de diseño del programa de desarrollo cognitivo para una Escuela de Educación Infantil, como se ha establecido para el trabajo de grupo cooperativo. Se trata de que todos observen la secuencia de negociación del diseño de un programa educativo que tiene como objetivo el desarrollo cognitivo de los/as preescolares.

CAPÍTULO 9

Contextos de desarrollo y educación en la edad preescolar

9.1. La familia: un microsistema de crianza, desarrollo y educación

Bronfenbrenner (1979) describe el amplio marco de influencias que tienen lugar entre las personas que rodean a las criaturas en su desarrollo, a través de un modelo concéntrico de sistemas sociales: familia, instituciones, cultura y valores sociales. Bronfenbrenner divide los sistemas sociales que influyen en el desarrollo humano en función del nivel más o menos cotidiano, o más o menos puntual de influencia en la vida de la criatura. Desde este criterio de proximidad e implicación directa o indirecta los sistemas son los siguientes: el microsistema familiar, los mesosistemas, los exosistemas y el macrosistema. Cada uno de estos sistemas ejerce influencia sobre el individuo en crecimiento de diferente forma.

El microsistema familiar ejerce una influencia directa y el resto de los sistemas ejercen una influencia indirecta a veces, o directa otras, pero en todo caso mediatizada por la previa y más determinante influencia de la familia. Además estos sistemas actúan de forma concéntrica, influyéndose entre sí. Así podemos entender que elementos del sistema social ejercen su influencia en el desarrollo de un niño/a, a través de la influencia que tienen sobre la economía familiar. Por ejemplo, la vida laboral de los padres determina los ingresos familiares y éstos los recursos para hacer frente a la crianza. Pensemos en la estabilidad emocional que da tener unas expectativas de ingresos seguros frente a la inestabilidad de la expectativa de inseguridad económica.

La familia está constituida por un grupo de persona que se relacionan a través de sus afectos, sus emociones, sus conocimientos, sus comunicaciones, sus expectativas y sus experiencias cotidianas. Respecto de la criatura en desarrollo, la familia asume, de una u otra forma, la responsabilidad de criarla, lo cual significa también procurar su progreso evolutivo, enseñarle las cosas

fundamentales que debe saber para ser progresivamente más autónomo y proporcionarle un cierto nivel de educación básica. Por ejemplo, aprendizajes tan fundamentales como el dominio de su propia limpieza e higiene corporal, la adquisición de la lengua materna, la capacidad de asumir sus propias necesidades básicas, entre otras, se consideran tareas de desarrollo que asume la familia.

El complejo microsistema familiar es diverso, dinámico, funcional y evolutivo. Comienza cuando una pareja hace un proyecto de vida en común que parte, normalmente, de vínculos amorosos que pueden o no incluir planes sobre hijos. La personalidad y la historia de las relaciones anteriores de cada uno de los miembros de la pareja aporta al microsistema familiar características simbólicas y culturales y ciertos rasgos funcionales. Asimismo, la posición de cada uno de los miembros del microsistema, en otros sistemas externos, lo enmarca socialmente y le da características propias tales como el estatus social, el nivel económico, etc., que determinan algunas de las características del ecosistema de crianza de un niño/a.

Ser padres: un proyecto y una realidad

El proyecto de ser padres modifica la vida de la pareja. El nacimiento de una criatura es un hito importante para todos los elementos del microsistema familiar y suele convertirse en un acontecimiento desencadenante de un modelo de relaciones nuevas que modifican el sistema previo de la pareja y le dan una dirección diferente. Las características personales del bebé ejercen una influencia decisiva en la forma que adquiere el microsistema; expectativas y necesidades reales del bebe se articulan con creencias y posibilidades reales de satisfacción de estas demandas por parte de los padres, contribuyendo a formar las actitudes, los estilos de relación y los comportamientos concretos que tienen lugar dentro de la familia. Todo ello le aporta al bebé el ambiente concreto en el que crece, en el que se desarrolla y del que toma los modelos para interpretar el mundo y a sí mismo, por lo menos durante el primer período de su vida.

Los comportamientos paternos y maternos, derivados de las exigencias de cuidado y atención al bebé, modifican la vida real de los padres y con frecuencia

sus propias relaciones de pareja. El cansancio físico, la horas de sueño, las relaciones sexuales, las actividades de ocio, etc., se modifican y producen sus efectos, que no tienen por qué ser perniciosos pero que suelen significar cambios en la vida de los padres. La presencia de un bebé suele producir sentimientos de ternura, simpatía y disponibilidad para la atención y el cuidado, todo ello tiene también sus efectos en la vida diaria de los adultos, aportando una nueva dimensión al conjunto de personas que conviven juntos y que deben integrar en su sistema de vida al bebé. Poco a poco se va rutinizando la nueva situación, con el resultado, en general, de aumento de la cohesión entre los miembros de la familia y la afluencia de nuevas modalidades de vínculos afectivos entre todos, contribuyendo a la complejización del sistema.

La configuración de creencias, actitudes, comportamientos y vínculos afectivos que se producen en el microsistema familiar constituyen el ecosistema social más directo, inmediato y básico en el que tiene lugar el desarrollo humano; de él depende, en gran medida, el modelo de aprendizaje, y el estilo de vinculación social posterior. Las relaciones familiares son siempre multidireccionales: de todos hacia todos, no sólo de los padres hacia los hijos. Pueden señalarse direcciones vinculares específicas como las que se establecen entre dos miembros concretos: madre- hijo/a; padre-hijo/a; madre-padre; hermanos entre sí, etc.; son las diadas. Las diadas pueden aportar matices concretos a la red multidireccional del microsistema. Aquí debemos recordar la importancia psicológica del apego. La sociabilidad de los niños y niñas se irá desplegando a partir de la multiplicación de vínculos sociales, muchos de los cuales tienen su psicogénesis en las diadas que se crean entre los miembros del microsistema familiar.

El papel del padre

Si algo resulta relevante en el cambio de la estructura familiar al que asistimos en los últimos años es el papel del padre. Junto al cambio que se ha producido en la creencia relativa al vínculo primario (diada básica) se ha modificado la creencia de que el papel del padre deba ser estereotipadamente diferencial respecto del de la madre. El padre, cuando asume su responsabilidad de cuidar y atender al desarrollo del niño/a, puede hacer todo lo que hace la madre, no hay

ningún instinto específico de maternidad que no pueda ser incorporado con naturalidad a la personalidad paterna y su incorporación a la responsabilidad de la crianza y a las tareas de atención al desarrollo, puede resultar beneficiosa para todos: para él mismo, que tiene la oportunidad de disfrutar una de las experiencias sociales más emocionantes y gratificantes, para la madre que puede verse aliviada de la tensión de la responsabilidad única y del enorme trabajo que supone criar a una criatura atendiendo a su vez a las tareas laborales y domésticas, y beneficioso para la criatura misma que tiene la oportunidad de apreciar distintos modelos de incondicionalidad y cuidado.

Otro mito, relativo a la identificación sexual, o adopción de género, en relación a las tareas de crianza ha sido desmitificado a partir de los estudios sobre el papel del padre. Tanto niños como niñas elaborarán no sólo sin problemas sino con mejores criterios, una auténtica identidad de género, si ésta no se ve empobrecida por estereotipos relativos a los roles masculinos y femeninos. Los niños y las niñas pueden ser criados por padres y madres conjuntamente o por separado siempre que estén dispuestos a entregarse a la tarea de forma honesta, afectiva e incondicional.

Las relaciones con los hermanos/as

El sistema de relaciones entre hermanos constituye un subsistema dentro del microsistema familiar que tiene un importante papel cohesionador del grupo familiar. Las investigaciones sobre las relaciones entre los hermanos también han modificado las ideas sobre su papel en el desarrollo en las últimas décadas. A partir de trabajos como los de Dunn y Wooding (1977), se han descubierto la precocidad del reconocimiento y la significatividad afectiva, cognitiva, y emocional entre los hermanos. Hoy sabemos que ya en el primer año de vida, los bebés reconocen y son capaces de expresar afecto, empatía y comprensión hacia los sentimientos de sus hermanos/as. El reconocimiento de que los hermanos entre sí pueden desplegar sentimientos muy positivos y estar a gusto jugando con ellos, ha sustituido a la idea psicoanalítica de que entre los hermanos crece un fuerte sentimiento de rivalidad.

Las relaciones entre hermanos/as, como después ocurrirá con las relaciones con

los amigos/as, permiten a las criaturas tener experiencias con sus iguales, les liberan, en cierta medida, de la presión normativa de los adultos y les proporcionan experiencias socializadoras de gran valor para la organización armónica de la personalidad social de cada uno/a. Pero tampoco debemos olvidar que muchos niñas/as describen sentimientos de rivalidad e incluso odio en relación a sus hermanos/as. Estos sentimientos pueden ser pasajeros o más duraderos de lo que es bueno para la sociabilidad de los niños/as. Algunos de los problemas de malas relaciones con los otros, especialmente con los iguales, tienen su origen en unas relaciones negativas con los propios hermanos.

La familia y los sistemas sociales

En una sociedad tan compleja como la actual, la familia no es autosuficiente y necesita de otras instituciones para realizar su labor. La sociedad pone al servicio de los ciudadanos una serie de servicios que resultan imprescindibles para que la familia realice la función biosocial de la crianza de los niños/as. Con estas instituciones, la familia establece relaciones de mesosistemas o sistemas intermediario en la crianza. La escuela es el mejor ejemplo de relaciones de mesosistema, pero también consultorios médicos, jardines de infancia, hospitales infantiles, entre otros, son estructuras sociales que aunque en sí son ajenas a la familia, se vuelven imprescindibles cuando la familia las requiere.

Los mesosistemas no son en sí sistemas de crianza, pero sí lo son de desarrollo, aprendizaje y cuidado. Una buena colaboración y entendimiento entre el microsistema familiar y los sistemas sociales que la rodean garantiza servios que cubren necesidades. Una mala relación o la ausencia de relación de mesosistemas coloca toda la presión de la crianza sobre las familias que ven disminuida su potencialidad educadora.

Bronfenbrenner (1979) llama relaciones de exosistema a las que la familia establece con instituciones y agentes externos que sin embargo pueden llegar a ejercer una influencia decisiva en la crianza aunque sea de forma indirecta. Por ejemplo, un niño/a no tiene, en principio relación con estas instituciones, pero algunas de ellas pueden afectar a su vida, si afectan a las condiciones de vida de sus padres. Por ejemplo, si la fábrica en la que trabaja su padre y/o su madre

cierra por un problema económico la familia quedará afectada y el sujeto sufrirá consecuencias inesperadas; si los padres pierden la buena relación con unos amigos, y esto les significa algún tipo de valoración personal, esto se hace presente en el entramado de relaciones dentro de la familia. La forma en que la familia se relacione con otras familias proporcionará experiencias diversas a los sujetos; actividades laborales, de ocio, culturales, etc., que realizan sus padres, en contextos externos a la familia, inciden indirectamente en el microsistema de crianza, y de esta forma son relevantes para la criatura en desarrollo.

El conjunto de valores, de costumbres y actitudes generales son modelos simbólicos que una sociedad incluye en su cultura. Dicha cultura constituye un macrosistema de componentes complejos, que se articulan entre sí organizando el mundo social en el que una criatura nace, dentro de uno de sus sistemas: la familia. Así, por ejemplo, influencias ideológicas sobre lo que se debe enseñar a un chico y a una chica constituyen estereotipos valorativos que influyen en las tendencias educativas de los padres y madres; cuando éstos se enfrentan a la tarea educativa de cuidar y atender a sus hijos/as, lo hacen desde sus propios valores, sistemas de pensamiento, hábitos prácticos, etc., todos ellos provienen del amplio sistema de valores sociales y culturales. Por ejemplo, las sociedades que discriminan, formalmente y/o de hecho, a la mujer, logran que también los individuos concretos tengan actitudes de discriminación; ello sucede porque la sociedad transmite valores y prejuicios que terminan afectando a sus miembros.

El juego continuo de los sistemas concéntricos alrededor de la familia y ésta alrededor del sujeto constituye la ecología del desarrollo, que tan claramente ha propuesto Bronfenbrenner (1979). El concepto de ecología del desarrollo proporciona un marco teórico que nos permite interpretar ciertos fenómenos de crianza y educación de forma más completa que si pensamos en términos de relaciones unidireccionales y bipersonales. La evolución psicológica de un niño/a se realiza en base a un proceso complejo de relaciones interpersonales que no dependen sólo de la personalidad de los padres, porque ésta no es algo estático, sino que está en continua evolución y que se ve afectada por todas las experiencias a las que tiene acceso, y no sólo por las familiares.

La diversidad familiar

Los métodos anticonceptivos, el trabajo materno, la menor influencia religiosa y los valores individuales de la sociedad neocapitalista redujeron primero las familias patriarcales o amplias a la familia de estructura celular: padres-hijos. El reconocimiento de la libertad de convivencia, mediante regulación, por ley, del divorcio, y posiblemente el reconocimiento de otras formas de convivencia derivadas de la libre elección sexual de la pareja, que ya se apuntan como demandas sociales, está convirtiendo a la familia más en un sistema autoelegido de convivencia, que en el patriarcal sistema estable, con normas y roles fijos. En la familia actual, los valores relativos a los lazos afectivos que provoca la convivencia diaria adquieren más importancia que las normas que provienen de símbolos sociales arcaicos como la consanguinidad o la herencia biológica.

Pero los tránsitos de valores son siempre difíciles para los individuos concretos a los que les corresponde la experiencia de ser pioneros. Los primeros hijos de divorciados, cuando eran niños especiales en su entorno, debieron padecer la ansiedad que provoca estar fuera de la norma común. Afortunadamente, poco a poco, la sociedad, y sus individuos, asumen la diversidad como normal, y van acogiendo con naturalidad, o al menos eso sería lo deseable, las diferencias individuales y situacionales. Los actuales hijos de familias de padre único, si viven rodeados de criaturas que conviven con sus dos padres, seguramente se perciben a sí mismos como diferentes, pero, en la medida en que aumenta el número de criaturas que viven en formatos familiares diferentes, la especificidad de cada situación será contemplada como una diferencia más, en un mundo donde todos somos diferentes, al tiempo que semejantes.

El proceso histórico de cambio de las estructuras sociales es lento, complejo y disarmónico, porque depende de complejos procesos económicos, ideológicos, políticos y culturales. Pero este proceso rápido de cambio en la estructura del sistema de crianza, hacia la diversidad familiar no tiene por qué afectar negativamente al proceso de crianza infantil, si se asume que lo que un niño/a necesita es amor y cuidado. Si los padres, cualquiera que sea su situación, se asumen a sí mismos como padres y madres suficientemente buenos y actúan dando a sus hijos lo que necesitan, es decir cuidado, afecto y estímulos cognitivos y emocionales adecuados, los sistemas de convivencia no tienen por qué ser peores que los de épocas anteriores. No conocemos estudios fiables sobre hasta qué punto los nuevos sistemas familiares están incidiendo en el desarrollo infantil.

Algunas de las preocupaciones de teóricos, como Bronfenbrenner, advierten de

la necesidad de que las criaturas humanas vivan en contextos humanizados, lo cual parece querer decir, rodeados de cariño, atención y suficiente nivel de satisfacción afectiva y cognitiva, que debe ser proporcionada por adultos dispuestos a ello. No hay ninguna razón para creer que esta disponibilidad es innata, por tanto no hay ninguna para creer que deba ser exclusivamente la madre y el padre biológico quienes pueden atender de esta forma incondicional y amorosa a una criatura en desarrollo. El futuro de la estructura familiar seguramente será la diversidad de formas, pero habría que cuidar de que ésta no perdiera sus componentes de cuidado, ternura e incondicionalidad afectiva que la crianza necesita.

9.2. Creencias, actitudes y prácticas de educación familiar

La Psicología, como ciencia humana, y por tanto culturalmente influida, no ofrece una interpretación única sobre el tema de la familia. Distintas teorías han aportado distintas visiones sobre el papel que los padres, los hermanos y en general los grupos de convivencia, tienen en el desarrollo. Las teorías psicológicas que han tenido una mayor influencia sociocultural son las que más han influenciado en las creencias populares sobre cómo debe ser la familia y qué papel tiene en el desarrollo infantil.

Ya hemos visto que el psicoanálisis acentuó el efecto profundo que las relaciones con la madre producen en la constitución de psiquismo infantil. Para la teoría psicoanalítica el sujeto internaliza el entramado de emociones que acompañan las relaciones entre los miembros familiares y produce, de esta manera, un universo interior de sentimientos que marca definitivamente su personalidad. Conceptos como el del complejo de Edipo han hecho pensar que el mundo afectivo entre los miembros de la familia está cargado de tensiones, de las que se derivan efectos impredecibles.

Pero la concepción de la familia como un grupo íntimo y cerrado tiene su origen en la organización social euro-americana, que se produce a raíz de las revoluciones industriales. La sociedad industrializada, articulada en torno al trabajo asalariado del padre, exigía la diversificación de los papeles sociales del hombre y la mujer y la especialización del trabajo de ambos; el primero, en la

fábrica y la segunda, en la casa, convirtiendo ésta en un escenario privado en el cual el varón descansa y repone fuerzas para el trabajo del día siguiente mientras los niños/as se crían para reproducir el modelo. Hoy los roles familiares se difuminan y se hacen más variables y flexibles; el divorcio y la tolerancia social sobre la libertad sexual hacen más efímeros los grupos familiares; el reconocimiento de los derechos del niño/a, flexibiliza el poder absoluto de la patria potestad paterna, que ahora se comparte entre ambos progenitores.

Todas las transformaciones a las que aludimos y otras que están sucediendo actualmente hacen que se estén modificando muy rápidamente tanto las creencias populares como las de los propios psicólogos/as y expertos sobre el papel de la familia en la crianza y el desarrollo psicológico. El modelo teórico dominante durante la primera mitad del siglo produjo investigaciones realizadas con una metodología unidireccional, que suponía que las características psicológicas de las criaturas dependían de características conductuales concretas de los padres; como si la función parental fuera estable y sólo variasen los propios sujetos durante la etapa infantil. Pero las concepciones psicológicas en general han cambiado; en la actualidad estamos en un paradigma teórico más abierto. Hoy abordamos el tema desde parámetros, posiblemente menos sólidos, pero más cercanos a la realidad social, diversa y en continuo cambio, que vivimos. La sociedad vierte su complejidad a las instituciones que crea y la familia no es una excepción, consecuencia de ello es un modelo teórico que asume que los procesos no son unidireccionales sino multidireccionales, lo cual nos lleva a reconocer que los miembros de la familia no son más que sujetos en cambio continuo, bajo las influencias de marcos sociales que también cambian, bajo valores sociomorales que se modifican con el devenir del tiempo histórico y sus condicionantes económicos y culturales. En la actualidad, disfrutamos de paradigmas teóricos que conciben el desarrollo como un proceso constructivo, pero también ecológico y sistémico, que nos permite no ver a las criaturas como sujetos pasivos que reciben influencias moldeadoras de sus padres, sino como activos constructores de su propio desarrollo si bien en permanente proceso de interacción social con su entorno.

Creencias parentales y prácticas de crianza y educación

Cada sociedad aporta a los individuos los esquemas generales, ideológicos, morales, religiosos, etc., de los cuales los padres toman sus creencias según su propia interpretación. En este sentido, conviene saber cuáles son las creencias que tienen los padres y madres sobre el desarrollo de sus hijos, porque seguramente su comportamiento educativo se relacione con lo que creen que es bueno para el progreso de sus hijos.

Las investigaciones españolas sobre el tema (Palacios, 1987 a y b) han encontrado que las creencias parentales varían mucho dependiendo de la clase social, del contexto rural/urbano y del nivel de estudios previos de los padres entre otros factores menos importantes. Así los padres de nivel económico y cultural alto (estudios universitarios y un buen nivel de renta) suelen tener creencias sobre educación y desarrollo de sus hijos que están más cercanas a las ideas de los expertos, es decir, están convencidos de que ellos pueden influir en la evolución de sus hijos mediante su conducta y sus actitudes, son menos innatistas, se sienten más protagonistas y responsables del desarrollo psicológico de sus hijos y perciben a éstos como seres más autónomos, más independientes y más competentes para actuar por sí solos.

Los padres y madres de nivel económico y cultural más bajo suelen tener ideas predeterministas, atribuir más importancia al factor hereditario y a la personalidad fija de sus hijos, a los que perciben con menos capacidad para tomar decisiones y superar sus propios retos, al tiempo que se perciben a sí mismos, con menos capacidad de influir en la educación de sus hijos. Estos padres también valoran mucho la salud como meta, frente a los padres que al parecer valoran bastante el aprendizaje y la competencia cognitiva como buenos indicadores de que el desarrollo tendrá lugar de forma adecuada. En general, los padres y madres de clase media y clase media-alta tienen creencias que se acercan más a las que tienen los psicólogos/as y los educadores expertos, mientras los de clases sociales menos favorecidas son más predeterministas y tienen ideas muy poco parecidas a las que tienen los expertos.

Las investigaciones sobre las relaciones padres-hijos y sus influencias en la evolución psicológica estudian también las creencias y teorías implícitas de los padres, relacionándolas con las actitudes y comportamientos educativos parentales (Rodrigo, 1984). La crianza y la educación se presenta para los padres y madres como una tarea cognitiva y práctica a la que se enfrentan, desde sus propios esquemas mentales y bajo el sistema de valores; tarea que asumen lo mejor que pueden y saben. Así los padres suelen justificar sus propios

comportamientos en relación a sus creencias y proponer a sus hijos estímulos y situaciones educativas que se ajusten a las expectativas que sus creencias le orientan. De esta forma, la familia se convierte en un verdadero contexto de educación, aunque no sea el único. Hoy la Escuela Infantil se ofrece como un complemento a la tarea educativa que tradicionalmente debió asumir la familia en solitario.

9.3. La Escuela Infantil, un contexto de aprendizaje y desarrollo

La LOGSE ha planteado, por primera vez en nuestro país, la necesidad de atender educativamente a los niños y las niñas entre los cero y los seis años. Se trata de una educación no obligatoria para los niños/as, pero que debería estar disponible para que las familias que lo deseen o lo necesiten puedan llevar a sus hijos/as a centros públicos en los que éstos reciban un trato adecuado, que incluya el aprendizaje dirigido al desarrollo psicológico y social en todas sus dimensiones.

El texto de la LOGSE, en este sentido, es muy claro, afirmando que la finalidad fundamental de este tramo educativo es el desarrollo y la formación global de los niños y las niñas para que estén en óptimas condiciones para el ingreso en la educación obligatoria y para contribuir a eliminar los desequilibrios de igualdad de oportunidades que sufren los niños y niñas que nacen en ambientes familiares deficitarios económica o socialmente. La Educación Infantil es, sobre todo, un ámbito de optimización del desarrollo.

Las orientaciones psicoeducativas que sustentan el currículum establecido para la Educación Infantil implican que ésta tiene una finalidad básica: la optimización del desarrollo mediante el aprendizaje de tal forma que todos los niños/as en edad preescolar lleguen a la escolaridad primaria en las mejores condiciones.

Los centros, denominados Escuelas Infantiles, en los que la ley a previsto que se eduquen los niños/as preescolares, deben elaborar proyectos educativos para cada uno de los ciclos –de cero a tres años el primero, y de tres a seis años el segundo– en los que se enunciarán los objetivos, contenidos, actividades y estrategias educativas y de evaluación, que deberán garantizar una actuación

docente coherente, coordinada y progresiva, se ponga al servido de la optimización del desarrollo en todas sus dimensiones.

Los proyectos curriculares que elaborarán los equipos educativos deberán adecuarse al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características de los niños/as que acudan al centro, incluyendo la coordinación educativa con las familias. Además, el currículum que se diseñe deberá contener especificaciones concretas para los niños/as que por cualquier razón presenten dificultades educativas especiales, para el logro de la integración social y el desarrollo máximo de sus posibilidades individuales.

Los objetivos de la Educación Infantil y el desarrollo

La Educación Infantil concibe los objetivos como intenciones educativas que deben orientar el diseño y la realización de las actividades, que en esta etapa han de orientarse hacia la creación de un ambiente y un marco de relaciones personales que posibilite y potencie el crecimiento sano de los niños/as menores de seis años; la cooperación con las familias y la comunidad social en la que se ubique el centro; la promoción del desarrollo armónico en sus distintas dimensiones, física, cognitiva, afectiva y social, así como la adquisición de aprendizajes significativos y adaptados a sus necesidades y motivaciones y en la colaboración para la compensación de las desigualdades de origen social y económico. Se tratará de crear las condiciones para que potencien el desarrollo de las capacidades siguientes:

Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar.

Ir formándose una imagen de sí mismo/a positiva que le ayude a construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.

Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, aportaciones y puntos de vista propios con los de los demás.

Aprender a valorar y respetar distintas formas de comportamiento humano y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.

Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión habitual.

Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y regular la actividad individual y grupal.

Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.

Conocer y participar en las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, y desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la cultura andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural.

Los contenidos de la Educación Infantil y el desarrollo psicológico

El currículum de la Educación Infantil entiende por contenidos los objetos de enseñanza-aprendizaje que se consideran útiles y necesarios para promover el desarrollo personal del alumnado. Se destacan dos factores en los contenidos: el papel que desempeña la sociedad en la definición de lo que merece la pena aprender, y el carácter instrumental de esos objetos de aprendizaje en el desarrollo integral de los alumnos. En la Educación Infantil se consideran los contenidos con un carácter flexible y abierto, permitiendo su adaptación en

función de los diferentes contextos y situaciones educativas. Los contenidos se agrupan en tres grandes ámbitos de conocimientos y experiencias:

a) El ámbito de identidad y autonomía personal. Este área del currículum hace referencia al conjunto de experiencias que posibilitarán el progresivo conocimiento que los niño/as van adquiriendo sobre sí mismos/a en interacción con los demás, a través de la cual deberán ir conociendo y controlando su propio cuerpo, constatando sus diversas posibilidades de expresión y de intervención y, en definitiva, ir configurando su propia imagen como individuos con características peculiares y aptitudes propias, distintos de los demás, y al mismo tiempo capaces de integrarse activamente en diversos grupos y organizaciones sociales. El contexto de la Educación Infantil debe ofrecer las experiencias y la ayuda necesarias para que los niños/as vayan logrando una autonomía creciente en su actuación, en sus sentimientos y en su forma de pensar para que sean capaces de asumir el cuidado de sí mismos y del entorno en el que viven y amplíen su mundo de relaciones hasta integrarse socialmente. En este ámbito se contemplan los siguientes aspectos concretos: el cuerpo y el movimiento; el conocimiento e imagen de sí mismo; la salud y el cuidado de sí mismo; y la vida en sociedad.

b) El ámbito del conocimiento del medio y el desarrollo físico y social. Este área del currículum de la Educación Infantil hace referencia a la ampliación progresiva de las experiencias infantiles para que puedan ir construyendo conocimientos sobre el medio físico, natural y social cada vez más adecuados y ajustados. Las interacciones con el medio irán progresivamente estableciendo discriminaciones sobre la naturaleza de las cosas e ir conociendo el mundo que les rodea, lo que implica que los niños/as vayan elaborando su propia representación acerca de él. Pero también implica el desarrollo de procedimientos y recursos de exploración e intervenciones adecuados, la toma de conciencia progresiva de las sensaciones, emociones y actitudes que se ponen en juego en la interacción y la adquisición de sentimientos de pertenencia, de respeto, de interés y de valoración. En este área se contemplan los siguientes aspectos concretos de aprendizaje y desarrollo: el acercamiento a la naturaleza; el acercamiento a la cultura; el conocimiento de los objetos y la actividad que se realiza con ellos.

El ámbito de comunicación y representación. El sentido fundamental de esta

área del currículum de la Educación Infantil es el de facilitar las relaciones entre los niños/as y su medio. Las distintas formas de expresión son los instrumentos de mediación que sirven de nexo entre su mundo interior y el mundo exterior. El dominio de las formas de comunicación y recursos expresivos propios de la sociedad en la que viven es básico para el desarrollo integral; por medio de ellos es posible el intercambio de información necesario para el desarrollo cognitivo, afectivo y social. Dominar una forma de expresión significa poder comprender y analizar mejor aquellos aspectos de la realidad a los que se ajusta de forma más adecuada; los distintos lenguajes, sobre todo el verbal, permiten la regulación de las relaciones sociales y facilitan el que la organización de la actividad individual y colectiva se vaya ajustando a los modelos propios de la cultura en la que se vive. Corresponde a este ámbito el tratamiento de los siguientes aspectos del aprendizaje y el desarrollo: la expresión corporal; la expresión plástica; la expresión musical; el uso y conocimiento de la lengua; y la expresión matemática.

9.4. Convivencia, actividad y desarrollo en la Escuela Infantil

En Educación Infantil, la metodología de acción educativa se define como el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica, el papel que juegan los alumnos y los educadores, la utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipos de tareas, etc. La organización de actividades debe tener en cuenta el carácter de globalidad de lo que hacen y aprenden y evitar el tratamiento fragmentado y disperso de aspectos del aprendizaje que, en su experiencia, aparecen unidos. Siempre ha de partirse de realidades significativas para que el niño/a contemple la complejidad y generalidad con la que, en su mundo, se plantean los hechos y acontecimientos, para después pasar a una reflexión de los mismos que haga posible el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los preescolares. Desde este enfoque se resaltan los criterios que deberán guiar la toma de decisiones que los maestros/as realicen sobre el aprendizaje de los preescolares, dichas decisiones deben estar guiados por los siguiente supuestos educativos.

Una perspectiva globalizadora para el tratamiento de los distintos contenidos y

experiencias educativas. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre los aprendizajes nuevos y lo ya aprendido, que serán fructíferas si permiten que las relaciones que se establecen y los significados que se construyen sean amplios y diversificados.

Partir de núcleos o centros de interés en torno a los cuales se trabajen los distintos contenidos. Han de establecerse partiendo de los intereses de los niños/as que son localizados por diferentes procedimientos: observación de sus juegos y actividades en situaciones espontáneas, acontecimientos que susciten una especial motivación al grupo, etc.

Buscar la significatividad en los aprendizajes, lo que implica una metodología que, partiendo de lo que los alumnos/as conocen y piensan con respecto a cualquier aspecto de la realidad, les proponga, de forma atractiva, una finalidad clara para aplicar los nuevos aprendizajes que desarrollan.

Considerar la actividad como nucleadora de las experiencias de aprendizaje; la actividad es imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento. A través de la propia actividad, en continuo intercambio e interacción con el medio, el niño/a se apropia y transforma la realidad.

La consideración del juego como una actividad relevante. Se resalta la importancia que la actividad lúdica tiene. El juego tiene un doble tratamiento en esta etapa; de una parte, se subraya la necesidad de dotar de un carácter lúdico a cualquier actividad que se realice en el aula; de otra, se estimula el juego espontáneo y se potencia el juego guiado. El juego favorece la elaboración y desarrollo de las estructuras de conocimiento y sus esquemas de relación y resulta ser un instrumento fundamental como cauce de relación con el entorno para conocer y aprehender la realidad tanto física como social.

La importancia del espacio, el tiempo, los materiales y las rutinas diarias

La actividad educativa en el contexto de la Escuela Infantil debe considerar como elementos fundamentales el tratamiento educativo del espacio, el tiempo y

los materiales. El espacio como escenario educativo de interacción deberá adaptarse a las necesidades de niños y niñas de manera que se puedan apropiar y situar en el mismo a partir de su experiencia, relacionarse con los objetos y las personas e ir construyendo una imagen ordenada del mundo que les rodea. Todas las dependencias de la Escuela Infantil deben considerarse espacios educativos.

En el contexto de la Escuela Infantil habrá que cuidar particularmente la organización del tiempo; habrá que cuidar al máximo la planificación de la jornada escolar, que ha de considerar las necesidades y peculiaridades de los niños/as, respetando los tiempos de actividad y los de descanso, los de relaciones de grupo y los individuales. Cada niño/a ha de disponer del tiempo necesario para crecer y desarrollarse de acuerdo a sus ritmos individuales. Es básico, pues, respetar los principios del desarrollo cognitivo y socio- afectivo, manteniendo una organización del tiempo lo más natural posible, sin forzar el ritmo de la actividad y manteniendo determinadas constantes temporales o rutinas, ya que las experiencias desorganizadas son tan deshumanizadoras como las excesivamente tecnificadas.

La Escuela Infantil deberá cuidar la selección, disposición y variabilidad de los materiales que los niños/as preescolares tendrán a su disposición. Se considera que el material es un importante instrumento para la actividad y el juego en esta etapa, por lo que deberá ser variado, polivalente y estimulante, de manera que no relegue a un segundo plano la actividad de los niños/as y les permita la manipulación, observación y construcción. La diversidad de materiales debe ser adaptada, por el equipo educativo, a las intenciones que se persigan, fruto de la reflexión acerca del tipo de información que suministra el mismo, a los niños/as , el papel más o menos activo que concede al usuario, su contenido más o menos cerrado, su posibilidad de uso, gestión y cuidados por parte del alumnado, y el tipo de tarea, actividad o función para la que se requiera.

Cualquier planteamiento educativo debe tener en cuenta el diseño ambiental en cuanto a la organización del espacio y la disposición de los materiales, de tal forma que sea capaz de estimular la interacción entre iguales y con adultos, la manipulación de objetos, la observación de fenómenos, etc., y a la vez ofrezca un marco de seguridad afectiva y emocional.

La vida cotidiana en la Escuela Infantil debe ser fuente de recursos y experiencias de carácter educativo. Existen momentos dentro de ella, relacionados con la alimentación, el descanso, la llegada al centro, etc., que son

especialmente relevantes para los niños y que habrá que cuidar específicamente. El ambiente de la Escuela Infantil no sólo funciona como escenario de los fenómenos educativos, sino que es un modelador activo de la actividad. En la planificación de las rutinas diarias el equipo educativo deberá considerar diferentes fases: toma de contacto a la entrada del centro, preparación de las actividades, tiempo para el recuerdo y las simbolización, recogida y ordenación de los materiales empleados, y tiempo de la despedida. Debe planificarse cuidadosamente la atención individualizada, el respeto al proceso de cada niño, así como la comunicación con las familias.

El desarrollo y los criterios de evaluación en la Educación Infantil

Según los principios educativos del currículum de la Educación Infantil, los procesos de aprendizaje de un alumno/a, los proyectos de etapa o aula, o el propio sistema educativo en general, necesitan la elaboración de juicios contrastados que permitan comprenderlos y tomar decisiones que sirvan para su mejor funcionamiento. Desde esta perspectiva, la evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora, pero también facilitadora del desarrollo y el cambio educativo. La evaluación en la Escuela Infantil ha de adoptar un carácter procesual y continuo, que le permita estar presente, de forma sistemática, en el desarrollo de todo tipo de actividades.

La evaluación debe comenzar con el análisis del propio proyecto educativo y de cada uno de sus elementos: los objetivos, los contenidos, los recursos, la organización del espacio y el tiempo, los agrupamientos y formas de relación entre los niños/as, de éstos con los educadores y las del equipo docente entre sí, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como el propio sistema de evaluación. El objetivo de la evaluación en la Educación Infantil será el de ofrecer una información, lo más cercana a la realidad, de cómo se está desenvolviendo su proceso educativo, para poder intervenir acertadamente y ajustar progresivamente la ayuda a las características y necesidades particulares de los preescolares.

La evaluación atenderá globalmente a todos los ámbitos del desarrollo y habrá de tener en cuenta la singularidad de cada criatura, analizando su propio proceso

de aprendizaje y desarrollo. Deberán usarse los recursos evaluadores que ofrecen información más contrastada sobre lo que realmente ocurre en el aula. La técnica más usual de evaluación en la Educación Infantil será la observación sistemática. La información que se facilite a las familias deberá adoptar asimismo un carácter cualitativo, en el que se resalten los progresos y logros positivos en los distintos ámbitos más que las carencias y dificultades.

En definitiva, la Educación Infantil que prescribe la LOGSE trata de adaptarse lo más posible a los procesos de desarrollo propios de los niños/as de la edad preescolar, en todas sus dimensiones, acentuando el trabajo educativo en el escenario de la Escuela Infantil, que se convierte en un contexto de aprendizaje y de optimización de desarrollo, en coordinación con la educación que proporciona la educación familiar.

9.5. Para saber más

• BRONFENBRENNER, U. (1979): «La cambiante ecología de la infancia». En A. Álvarez (Comp.). Psicología y Educación. Madrid. Aprendizaje-Visor. Págs. 44-56.

• ORTEGA, R., y FERNÁNDEZ, V. (1997): «Desarrollo, aprendizaje y currículum de la educación infantil: el papel del juego». En Investigación en la Escuela, 33. Págs. 17-27.

• PALACIOS J. (1987): «Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica». En Infancia y Aprendizaje, 39-40. Págs. 97-136

• TRIANA, B. (1990): «La interacción familiar». En J. A. García Madruga y P. Lacasa: Psicología evolutiva. Madrid. UNED. Págs. 368-395.

9.6. Ideas para construir esquemas propios

• La familia es una institución social en la que tiene lugar, comúnmente, la crianza y el desarrollo de los niños y las niñas; como tal institución social, cambia y evoluciona con las transformaciones económicas, sociales y culturales de la propia sociedad. En la actualidad las familias son muy diversas en su estructura.

• Según la psicología ecológica diferentes sistemas sociales inciden en el microsistema familiar en su función de ámbito para la crianza y el desarrollo de los niños y niñas. Estos sistemas que rodean a la familia son: los mesosistemas, los exosistemas y el macrosistema social.

• En la actualidad, el Estado español reconoce la necesidad de la educación de los niños entre los 0 y los 6 años. Educación que no es obligatoria para las criaturas pero sí para la administración pública, que debe poner al servicio de las familias que lo deseen o lo necesiten, las suficientes Escuelas Infantiles, donde se deben atender educativamente a los niños de este tramo de edad.

• Un buen dominio del tema debería llevarnos a saber responder a cuestiones como las siguientes:

– ¿En qué sentido cabe esperar que el nacimiento de un hijo cambie la vida de la pareja?

– ¿Cómo cabría esperar que incidiera la vida laboral de la madre en la crianza de su hijo/a?

– ¿Con qué criterios socioeconómicos se justifica la actual diversidad familiar?

– ¿Con qué hitos del desarrollo del preescolar se corresponden los objetivos del currículum de Educación Infantil?

9.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Hacer la descripción de una familia en la que viva un niño/a de edad preescolar, anotando aspectos objetivos, como las profesiones paternas, el lugar y el tipo de vivienda, y rasgos destacados de la personalidad de los padres, sin olvidar adjudicarles creencias sobre el desarrollo y teorías implícitas sobre la crianza y la educación. De esta forma se obtendrá un retrato del grupo familiar que servirá de soporte para hacer el trabajo en grupo cooperativo.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en grupo de trabajo, se leerán las descripciones de las respectivas familias sobre las que ha escrito cada uno individualmente. Se elige una de las descripciones, la que parezca más interesante o aporte elementos más sugestivos y se la toma como objeto de estudio para profundizar sobre la armonía necesaria entre los dos contextos: el familiar y el escolar. Se tratará ahora de explorar el tipo de integración que puede esperarse entre ambos a partir de un episodio concreto en el cual padres y madres deban entrevistarse con los maestros/as. En dicho episodio deben aparecer las diferencias y similitudes de creencias sobre el desarrollo y la educación de ambos. La tarea consistirá en tratar de atribuir razones a las divergencias y a las convergencias desde un planteamiento educativo.

Si se desea hacer evaluación, pueden utilizarse cualquiera de los casos producidos. Por ejemplo, se elegirán tres casos de los estudiados por los grupos de trabajo cooperativo y se harán públicas sus conclusiones. Finalmente se podría realizar un juego de simulación de roles, dramatizando la entrevista que maestros/as, padres y madres tienen con cualquier motivo relacionado con la educación del niño/a preescolar de que se trate.

Tercera parte

Desarrollo y educación durante la escolaridad obligatoria

CAPÍTULO 10

Desarrollo y aprendizaje social en los años escolares

10.1. La personalidad durante los años escolares

El conjunto de factores que denominamos personalidad, entre los cuales hemos destacado el proceso de identificación con uno mismo/a o identidad personal, el autoconcepto o conjunto de ideas sobre uno mismo/a y la autoestima o valoración afectiva que se hace sobre sí mismo, va evolucionando en los años escolares. Son años que se caracterizan por un desarrollo de la personalidad en la que cada uno de estos factores adquiere, en consonancia con el desarrollo cognitivo y social, formas más estables, respecto de la edad preescolar, aunque hay que tener en cuenta que no existe la homogeneidad evolutiva, sino que, a la descripción general, hay siempre que añadir una gran variabilidad individual.

Los modelos teóricos que se han utilizado para la descripción de los cambios en el desarrollo de la personalidad, siguen teniendo en el psicoanálisis su referencia. El psicoanálisis describió esta etapa de la vida como período de latencia, lo cual indicaba que éstos son unos años de crecimiento sostenido en todos los aspectos de la personalidad, pero especialmente importantes respecto de los aspectos más racionales del yo. El psicoanálisis consideraba que una vez resuelto el convulsivo complejo de Edipo, se despliegan una serie de mecanismos de defensa que estarían dirigidos a fortalecer los aspectos más adaptativos del yo y a reprimir las grandes turbulencias emocionales, conflictos y miedos del período anterior. La represión sobre las pulsiones sexuales y el reconocimiento del papel controlador y directriz de los adultos enfocaría al escolar hacia las relaciones con sus iguales. El enriquecimiento cognitivo del yo, mediante la actividad escolar y las experiencias sociales, fortalecería el carácter y apoyaría el establecimiento de rasgos constantes en la personalidad.

Dentro del psicoanálisis, destaca la figura teórica de Erikson (1980) que es el

autor más citado, cuando se describe la personalidad en todos los períodos de la vida. Para Erikson los factores que juegan el papel más importante en el desarrollo de la personalidad durante los años escolares son la laboriosidad y la comparación social. Laboriosidad y comparación social que la escuela y la familia estimulan y exigen. La vida cotidiana, rutinaria y estable adquiere la dimensión de eje organizador de la personalidad de los escolares; y es que sobre las rutinas del día a día se va creciendo en inteligencia, en fortaleza física y en desarrollo social; todo ello confluye en el desarrollo de la personalidad, pero también se está sometido a la observación permanente de los adultos que vigilan que el proceso de cambio suceda según las expectativas que ellos/as se han creado sobre hijos/as y alumnos/as. Niños y niñas dedican gran parte del día a ir, estar y venir de la escuela, hacer deberes, ver la televisión, jugar con los amigos y relacionarse con su familia desde un papel de hijo/a y escolar. La actividad escolar y la influencia de los iguales se comportarían como los ámbitos en los cuales los niños y niñas reflejan sus propios estilos de ser y de crecer, en todos los sentidos.

El autoconcepto en la edad escolar

Los niños y las niñas entre los seis y los doce años progresan mucho en el conocimiento que tienen sobre sí mismos/as. Al reconocimiento de sus capacidades y limitaciones hay que unir la permanente puesta en evaluación que reciben de la escuela y de la familia. Así, para ciertos niños/as los sentimientos de competencia e inferioridad pueden ser abrumadores. De acuerdo con la descripción de Erikson (1959), sentimientos de competencia y de miedo a la inferioridad pueden dificultar la progresiva adquisición de la independencia y la autonomía, que los escolares necesitan para abordar adecuadamente las exigencias que la vida les impone. En relación a los preescolares, los niños en edad de la escolaridad primaria son más psicológicos y más sociales, describiendo su personalidad. Un rasgo de objetividad y de discreción se va abriendo paso y poco a poco el/la escolar intenta ajustar lo que dice de sí mismo/a a sus características más objetivas, aunque todavía algunos tienden a sobrevalorarse y otros, más inseguros, se perciben mucho más incapaces de lo que son en realidad. El autoconcepto se deja influir por el estilo categorial del pensamiento de los escolares y tiende a ser exhaustivo y algo extremista,

enunciando todos los rasgos posibles que encuentran en sí mismos/as.

La influencia del progreso cognitivo, y el desarrollo de las actitudes ante sí mismo/a y ante los demás, se deja notar progresiva y lentamente; los/las escolares van configurando un autoconcepto de sí mismos/as más global, prudente y equilibrado. El nuevo estilo de pensamiento, más racional y categorizador les estimula a describirse a sí mismos/as con atributos comprobables, como soy alto, pero también con atributos psicológicos, no se me da muy bien el Inglés. Así, entre los seis y los doce años los niños/as se describen como personas con vida psicológica; pensamientos, sentimientos, deseos, y aficiones formarán parte de los criterios para definirse. También las relaciones interpersonales, la vida social, como tener o no buenos amigos, forma parte de la descripción que los niños/as escolares hacen de sí mismos/as.

El/la escolar es capaz de percibirse como alguien estable, a la vez que cambiante; su memoria y sus habilidades cognitivas en general le permiten compararse consigo mismo y reconocer su dimensión en el tiempo; es capaz de hablar de su pasado y de imaginar su futuro y así puede incluir, en su autoconcepto, lo que quiere ser cuando sea mayor y las posibilidades que calcula que tiene para lograrlo, siempre de forma más realista y concreta que el preescolar. Progresivamente los escolares emplean argumentos más complejos, psicológicos y abstractos para describirse, incluyendo, como venimos diciendo, sus aficiones, sus deseos, sus proyectos, etc.; en general, el realismo psicológico va sustituyendo al egocentrismo y al sincretismo del período anterior.

La autoestima en los años escolares

El aumento de las capacidades cognitivas, la madurez en la comprensión del funcionamiento del mundo, el conocimiento y el desarrollo interpersonal y social, el realismo en la comprensión de sí mismo/a, su laboriosidad y eficacia, deberían hacer de la autoestima de los escolares un valor en alza; pero, lo cierto es que esto no siempre es así. Al real aumento de sus capacidades se impone la permanente evaluación que maestros y padres hacen de los niños y niñas de esta edad, lo cual eleva permanentemente el listón de medir su rendimiento, en todos los sentidos. La comparación con otros y la competitividad de la vida escolar no

siempre les proporciona buenos resultados generales por lo que no siempre el nivel de autoestima de los escolares es tan alto como cabría esperar. Muchos niños/as, en esta edad, pueden vivir por un tiempo prolongado, en la creencia de que son malos, torpes e inútiles, valorando poco la gran cantidad de habilidades y conocimientos que adquieren cada día y aceptando las recriminaciones paternas o de profesores, emitidas a veces bastante a la ligera y sin reparar en el daño que pueden hacer a las criaturas. De cualquier forma, la mayoría de los/as escolares se las arreglan para autoaceptarse, aun cuando no se tengan en gran estima; los héroes son casi siempre otros lejanos: futbolistas, actrices, etc., mientras su propia vida social les devuelve una imagen de sí mismos/as como niños corrientes que tampoco está mal.

El éxito y el fracaso escolar resultan ser componentes importantes de la autoestima, porque afirman o niegan el valor cognitivo y social, que son criterios de evaluación para la autoestima personal. Así la autoestima académica se ha convertido en uno de los criterios de autovaloración, para los niños/as de estas edades. También el éxito o el fracaso en la relación con los iguales, compañeros/as y amigos/as, es una fuente de estimación de la valía personal. Hay niños/as que tienen éxito social, son populares y encuentran amigos/as con facilidad y los saben mantener y niños/as impopulares que son rechazados o ignorados por los otros y esto es una fuente de problemas y una dificultad para el establecimiento de un autoconcepto bien valorado.

Autoestima y atribución de control

Una buena autoestima personal, unas buenas relaciones con los adultos, especialmente con los maestros/as y con los padres, unas buenas relaciones con los compañeros/as y un grupo, más o menos pequeño de amigos/as, son elementos que dan seguridad personal y que poco a poco van provocando en la conciencia de sí mismo, la percepción de que conocen y controlan su conducta y las consecuencias de ella: es la atribución de control interno. Ello significa que el niño/a va siendo cada vez más consciente de que es dueño de sus propias decisiones, que se puede fiar de sí mismo/a, que tiene recursos emocionales y sociales para hacer frente a las situaciones presentes y futuras.

Por el contrario, una baja autoestima, unas malas relaciones interpersonales con adultos y compañeros/as, haber sido sometido a maltrato y violencia por unos u otros, la ausencia de un grupo de amigos/as, van provocando en los escolares la percepción de que el control sobre los sucesos importantes de su vida está fuera: es la atribución de control externo. Ello significa que no está muy seguro de por qué a él/ella le pasan las cosas que le pasan; quién es el responsable de que todo le salga mal: el azar, las circunstancias, los otros, etc. La percepción de que no se controla mentalmente las propias experiencias le proporciona una gran confusión sobre sus posibilidades de gestionar su existencia, produciendo en el/la escolar la sensación de que no está dentro de sí mismo/a, sino fuera el control sobre las cosas que le suceden. Atribuir el control al exterior, es una forma problemática de crecer psicológicamente.

Identidad y adopción de género

Como ya hemos visto, hasta hace poco se consideraba que la identificación sexual era un proceso de la identidad personal, que sucedía especialmente en la edad preescolar y en relación a los vínculos afectivos con los padres, a través del complejo de Edipo. Sin infravalorar el papel socializador que tienen los padres, la adopción del rol de género, y la progresiva profundización en la identidad femenina o masculina, es un proceso que dura toda la vida y que en la edad escolar es también muy importante. Son los iguales, los grupos de compañeros y amigos, los juegos y las actividades compartidas las que van permitiendo que niños y niñas profundicen en los rasgos sexuales de su identidad.

En estos años, con frecuencia, pandillas de compañeros de un solo sexo dicen encontrarse mejor solos que en compañía de compañeros del sexo contrario, pero también son muchos los niños y niñas que dicen estar igualmente bien entre sí. Es cierto que en esta edad los juegos, especialmente los que recogen las tradiciones culturales, y por tanto, las tradiciones sexistas, se especializan y son percibidos como juegos de niños y juegos de niñas. Ellos parecen preferir los juegos de contacto físico y los predeportivos mientras ellas desarrollan una perfección exquisita en los juegos sociodramáticos de reproducir roles sociales y de dramatizar escenas de la vida cotidiana. Aunque por encima de ambos tipos de juego, tanto ellos como ellas prefieren los complejos e interesantes juegos de

reglas de patio de recreo y de mesa (Ortega, 1988). El juego, como factor socializador que inciden en la adopción del género va cambiando en la medida en que los estereotipos y prejuicios sociales ligados al género se van difuminando.

10.2. El desarrollo social y el dominio del conocimiento social

Durante la edad de la escolaridad primaria, en la misma línea que lo han hecho respecto del conocimiento físico natural, los niños y niñas avanzan en la comprensión de las características de los estados y las transformaciones que pueden sufrir los otros y las cosas que los otros hacen, dicen y piensan, aumentando la capacidad mental para comprender la complejidad de las situaciones sociales, los matices personales de estas situaciones y sobre todo el factor de intencionalidad y subjetividad que las relaciones interpersonales incluyen.

Los avances del pensamiento lógico de los escolares se ponen al servicio de logros que les resultarán decisivos para el desarrollo social, tales como: la progresiva capacidad de ponerse en el lugar psicológico del otro, adoptando una perspectiva más objetiva sobre lo que los otros pueden hacer, pensar y sentir. La objetivación de sus propios sentimientos y deseos facilitará la comprensión de las intenciones y sentimientos de los demás; la progresiva capacidad de realizar inferencias sobre los hechos facilitará la comprensión y la predicción del comportamiento ajeno; la comprensión de la relación entre lo estable y lo transformable contribuirá a hacerles comprender los cambios de humor y emociones de los otros; las experiencias en los grupos de iguales les dotará de la comprensión sobre los necesarios esquemas sociales de poder, sumisión, negociación, tolerancia, solidaridad.

Pero el conocimiento del mundo físico y el conocimiento del mundo social mantienen diferencias significativas en cuanto al contenido y a los procesos de construcción. Los escolares encuentran en el mundo físico constancias y variaciones que responden a leyes más fáciles de adquirir que las que se refieren al mundo social; los otros son más impredecibles que las cosas; sus variaciones no responden a criterios constantes y sus estabilidades resultan tan monótonas y

rutinarias que resulta complicado establecer reglas sobre su funcionamiento; así que para dominar el mundo social se requieren algunos esfuerzos complementarios y muchas habilidades social.

El conocimiento social no puede ser tratado bajo los mismos parámetros que el conocimiento físico-natural. La experiencia interpersonal incide de forma determinante en la personalidad de los escolares, y en su dominio sobre el mundo humano que lo rodea, ya que aunque toda construcción cognitiva intente ser objetiva, los que se refieren al mundo de las relaciones interpersonales, como los que se refieren a uno mismo, no siempre lo son. Pero el campo del conocimiento social es muy amplio, y para su estudio se suele dividir en tres grandes apartados: el dominio del conocimiento interpersonal, del conocimiento de la sociedad como entidad general, con sus instituciones y sus fenómenos y el conocimiento de la connotación moral que tienen los hechos sociales, o dominio de la moralidad.

El conocimiento interpersonal y la experiencia social directa

Los conocimientos relativos a cómo son los otros y cómo actúan, cómo piensan y sienten, qué se puede esperar de ellos en cada momento y en cada situación, qué decisiones pueden tomar, qué es predecible y qué no lo es, en nuestros semejantes, se ha llamado también conocimiento psicológico o conocimiento interpersonal. Dentro de este ámbito habría que situar también el conocimiento de los grupos humanos con los que convivimos: la familia, los compañeros de la escuela y los amigos, son objetos sociales complejos y difíciles no sólo de conocer, sino de dominar personalmente, porque son, al mismo tiempo ámbitos de relaciones directas y de convivencia.

El conocimiento sobre los otros que nos afectan, que nos emocionan, que nos quieren, que nos hablan y a los que hablamos, queremos y odiamos, es un conocimiento directo que parte de la experiencia y afecta a las actitudes sociales; este tipo de conocimiento es substantivamente diferente del que tenemos que desarrollar sobre objetos sociales que están lejos o exigen el contacto directo. Por ejemplo, el conocimiento sobre cómo funciona el sistema monetario internacional evidentemente afecta a la vida de las personas, pero de forma

menos directa que el conocimiento sobre cómo y cuándo se enfadan los amigos; los dos son conocimientos sociales, pero entre ambos hay diferencias muy importantes respecto de la implicación personal que ambos producen.

Teorías sobre el conocimiento social

En este campo de la investigación psicoevolutiva, las teorías actuales se sustentan en las reinterpretaciones que se están realizando de teorías clásicas constructivistas e interaccionistas como las de Mead (1934), quien diferenció la personalidad en dos grandes partes: el yo y los roles sociales, atribuyendo un proceso constructivo a ambas a partir de la interiorización y la simbolización de las experiencias sociales en las que participamos. El interaccionismo simbólico consideraba que es la experiencia social la que determina el conocimiento social, que se convierte en habilidades sociales a través de la experiencia reflexionada. También el redescubrimiento por los psicólogos cognitivos de los años ochenta de la teoría sobre la memoria significativa de Bartlet (1932) ha contribuido a afianzar el concepto de esquema, más allá del carácter lógico-funcional que le dio Piaget.

El esquema como representación mental compleja que incluye contenidos, procesos y contextos está siendo útil para elaborar un modelo teórico sobre cómo se acumula y cómo funciona el conocimiento social, porque ha permitido encontrar unidades de representación cognitiva que se adecuan bien a la forma que adquiere la experiencia social y que especifican bien el papel del contexto en la interpretación de los hechos sociales. Los esquemas de conocimiento social son representaciones de la experiencia a las que se ha hecho abstracción de lo particular, dejando lo más relevante de los procesos vivenciales en las que participamos; representaciones de los escenarios, las escenas, los sucesos y los hechos en general en los que los sujetos se implican.

Otra teoría que ha ejercido tradicionalmente una gran influencia en este aspecto del desarrollo cognitivo es la teoría del campo de Lewin (1935), que subrayó la relación entre la motivación afectiva y la adquisición cognitiva; el conocimiento social está atravesado por los motivos afectivos que la dirigen y por las consecuencias que tiene para la red social en la que el sujeto debe desarrollar su

vida.

Para Flavell y Ross (1984), la naturaleza del conocimiento social es diferente a la naturaleza del conocimiento físico; toda actividad intelectual cuyo propósito es pensar o aprender sobre procesos psicosociales parte de la experiencia y debe ser interpretada con instrumentos teóricos que incluyan la experiencia del sujeto con los otros.

Para Shantz (1982), el proceso de construcción de la representación mental sobre contenidos sociales se realiza reuniendo información y comprendiendo la realidad a la vez que se actúa sobre ella. La realidad social sobre la que actúa el niño/a le transmite información más o menos objetiva junto a información subjetiva sobre los otros y sobre sí mismo/a.

Nisbertt y Ross (1980) afirman que hay dos tipos de herramientas cognitivas para enfrentarse al estudio del conocimiento social: las estructuras, compuestas por esquemas, marcos y guiones, que nos permiten categorizar objetos y situaciones e interpretarlas; y las estrategias que funcionan como heurísticos: hipótesis probatorias o anticipaciones, como procedimientos intuitivos que permiten reducir la complejidad de las situaciones y los fenómenos sociales con los que nos enfrentamos y realizar inferencias y predicciones.

Las investigaciones evolutivas sobre el conocimiento social

Muchas investigaciones evolutivas sobre el conocimiento social se han centrado en describir y explicar los cambios en la producción de juicios atribucionales y causales, es decir sobre el proceso de atribuir intenciones y responsabilidad causal de los hechos a alguien. Si los otros son seres con intenciones, pensamiento y motivos, lo que hacen o dicen sólo será predecible si aprendemos a descubrir estas intenciones, pensamientos y motivos. La atribución de intencionalidad es un aspecto determinante para la comprensión de los fenómenos interpersonales y un proceso cognitivo que evoluciona con la edad. Los escolares buscan comprender adecuadamente a los otros, intentando hacer atribuciones objetivas y, aunque el progreso respecto de la edad preescolar es grande, siguen siendo bastante ingenuos.

La teoría piagetiana puso en práctica el modelo de adopción de rol. La habilidad para ponerse en el lugar simbólico de otro y ver el mundo desde esta perspectiva parece estar debajo de la capacidad para comprender y justificar razonablemente lo que los otros hacen y dicen. La tarea de reconocimiento de perspectiva, mundialmente conocida y replicada, trata de demostrar cómo se va progresando en esta capacidad psicológica. Se trata de un ejercicio que pide a los niños que respondan sobre lo que vería un muñeco que fuera cambiando de posición respecto de unas montañas. La tarea en sí es sobre todo un ejercicio perceptivo, pero sus resultados suelen transferirse a conclusiones sociales. Las investigaciones sobre adopción de perspectiva dieron lugar a conclusiones que insistían en la incapacidad de los niños/as pequeños para ponerse en el lugar, psicológico, del otro, lo que, desde el punto de vista afectivo no siempre es cierto.

Los estudios sobre adopción de perspectiva se ha revisado en los últimos años y se ha sugerido que hay tres dimensiones implicadas en la capacidad para ponerse en el lugar de otro y reconocer su punto de vista: la habilidad para comprender que los otros tienen un punto de vista diferente al propio; la habilidad para relacionar dos o más elementos entre sí con independencia del punto de vista desde el que se mire y la habilidad para descentrar la información que se adquiere, del propio punto de vista con el que se adquiere.

Selman (1980) señaló cinco niveles evolutivos en el desarrollo de la capacidad para adoptar una perspectiva social: Un nivel cero en el que los niños/as no serían capaces de adoptar una perspectiva diferente de la propia, que se correspondería con el egocentrismo intelectual del que habló Piaget y que se daría hasta los seis años. Un estadio de perspectiva social subjetiva, en el que los niños/as aceptan que otro lo vea de forma diferente, pero no comprenden que efectivamente sea así, y que tendría lugar entre los seis y los ocho años. Un estadio autoreflexivo, en el que el niño/a es capaz de volverse sobre su propia perspectiva y aceptar que ve las cosas de la forma en que lo hace, porque está en un punto determinado, pero que podría ser de otra forma, si él mismo estuviera en otra posición, que tendría lugar entre los ocho y los diez años. Un estadio de reciprocidad social, en el que la perspectiva del otro es considerada paralela a la propia; el sujeto espera que el otro se comporte con él como el lo hace a su vez con el otro, entre los diez y los doce años. Un estadio de convencionalidad social , en el que el sujeto se atiene a normas admitidas como buenas y espera que el otro lo haga de la misma forma y que se da entre los doce y los quince años. Un estadio de interacción social simbólica; en el que se considera al otro con todas

las capacidades para adoptar sus puntos de vista personales, pero se espera de él que se atenga a los parámetros generales y razonables de carácter moral y social; este estadio, de los quince años en adelante, supone la comprensión de la multiplicidad de puntos de vista, junto a la homogeneización referida a la expectativa de que la gente se comporta de acuerdo a normas razonables y moralmente correctas.

10.3. El desarrollo social y el dominio del conocimiento moral

En la tradición piagetiana la evolución del conocimiento moral se ha estudiado mediante el análisis evolutivo del criterio moral, identificando en alguna medida, juicio moral y comportamiento moral, cosa que tampoco es identificable. El primer estudio importante en este campo, fue el trabajo de Piaget (1932) sobre la forma en que los niños/as adquieren las normas de los juegos infantiles, en el que estableció dos grandes estadios en la evolución del juicio moral, que se corresponden con los relativos al concepto de justicia y al de igualdad ante las normas, y que denominó: a) El estadio de la moral heterónoma, hasta los nueve o diez años, durante el cual los escolares emiten juicios morales basados en el supuesto de que las normas morales deben cumplirse por obediencia a la autoridad externa, que las establece y obliga su cumplimiento; y b) El estadio de la moral autónoma, desde los once años en adelante, en el que se elaboran juicios morales basados en el supuesto de que las normas obedecen a principios de igualdad y justicia social, con independencia de la fuerza o el poder de quien dicta las normas. Estas normas deben ser justas y obedecidas por todos, para contribuir a la justicia y a respetar los derechos de todos.

La teoría piagetiana fue perfeccionada por Kohlberg (1969) que se centró en las transformaciones que van tomando, evolutivamente, los juicios morales de los niños/as. Kolhberg utilizó el procedimiento de colocar a los sujetos delante de un conflicto moral hipotético del tipo de «Heinz, es un señor que no tiene dinero para comprar una medicina necesaria para salvar la vida de su mujer, así que roba la medicina en la farmacia...», al niño/a se le pregunta si Heinz ha obrado correcta o incorrectamente y por qué. A partir de los razonamientos morales de los niños/as Kolhberg establece tres estadios en la evolución del juicio moral: a) el estadio preconvencional, en el que los razonamientos no se fijan en elementos

de una moral compartida. b) El estadio convencional, en el que los razonamientos ponderan los comportamientos de acuerdo a las normas establecidas. c) El estadio postconvencional en el que los juicios diferencian el valor moral de las convenciones, del valor moral relativo a la justicia, a los derechos humanos, la igualdad y la necesidad. Se correspondería con una verdadera moral autónoma, que diferencia lo bueno de lo aceptado convencionalmente.

Aunque la tradición piagetiana ha estudiado de forma unida la evolución del conocimiento moral y del conocimiento social, en los últimos tiempos se considera que el desarrollo del conocimiento moral tiene características específicas. Turiel (1989) ha informado que la adquisición de normas morales presenta rasgos diferenciales respecto de la adquisición y evolución de conocimientos relativos a las convenciones sociales; por ejemplo: el proceso de aprender a respetar a las personas, sigue un camino específico y diferente al de aprender a vestirse de forma convencionalmente adecuada; es decir, la convención social no se identifica con la moralidad.

Relaciones interpersonales, afectividad y conocimiento social y moral

La psicología del desarrollo ha estudiado poco la diversidad de las relaciones en que los sujetos se ven envueltos como consecuencia de los sistemas de actividad y convivencia en los que viven; así, sabemos muy poco sobre cómo se configuran los escenarios afectivos y morales que necesariamente existen en ámbitos de desarrollo y educación formal, como el que representa la escuela obligatoria. No obstante, en los últimos años, y desde distintas posiciones teóricas, se nos ofrece un camino esperanzador para analizar los procesos afectivos y sociomorales en relación con las condiciones de vida y de actividad en las que viven los individuos, y de los cuales se desprende su concepción sobre el mundo en general y su posición ética y social.

La formalización de un modelo ecológico por parte de Bronfenbrenner (1979) interpreta los procesos evolutivos como el resultado del juego interactivo de los distintos sistemas sociales que rodean al microsistema familiar de convivencia. Se va gestando la idea de que el nivel de análisis psicológico, como proponía

Vygotski (1934), no puede ser ni el proceso mental aislado de la realidad, ni el proceso social generalista que se olvida del sujeto, sino el sujeto en interacción significativa, es decir, en interacción afectiva, moral y práctica con su entorno; un individuo que comparte con los otros sus ideas, sus motivos, sus intereses y objetivos, y que recibe de los otros y de las situaciones en las que participa a través de actividades significativas, una permanente retroalimentación social sobre su propia identidad y su actuación.

El mundo social debe concebirse como un marco interpersonal de relaciones directas; como un escenario cotidiano en el cual se reparten los papeles de tal forma que la obra que se representa va adquiriendo sentido y coherencia para los que participan en ella; el espacio, el tiempo, los personajes y el guión del proyecto vital. Ninguno de estos elementos tendría sentido sin asumir que la materia que los une termina siendo materia afectiva y termina proyectando la materia moral de la vida.

Bruner (1990) enuncia un modelo de personalidad que, sin prescindir del reconocimiento de la existencia de aspectos estrictamente íntimos como la propia concepción de sí mismo, abre el autoconcepto a los aspectos relacionales y prácticos de la vida. El concepto de Yo distribuido es la representación mental de la dimensión relacional y actuante de la personalidad. Supone la incorporación, al concepto de sí mismo, de una parte de los otros con los que el sujeto se relaciona. En la medida en que nos pensamos como sujetos activos en nuestras relaciones, dadores y receptores de afectos, copartícipes en actividades, metas, intereses, motivos y proyectos, nuestra individualidad se nos representa como corresponsable y compartida, es decir, como afectiva, ética y práctica. Los otros forman parte cercana de nuestra personalidad, a ellos debemos respeto y afecto, igual que a nosotros mismos, nuestra moralidad es una dimensión del respeto propio que por extensión es también respeto y consideración hacia los que son igual que nosotros, semejantes.

Rodrigo (1993) ha recuperado, bajo la denominación de teorías implícitas, esta conceptualización, destacando la presencia de diferentes modos de ordenar nuestro conocimiento de la realidad, dependiendo de la funcionalidad operativa que debamos darle al mismo. De entre las formas que adquieren nuestros conocimientos, destaca por su valor para la comprensión de las relaciones sociales, el llamado conocimiento cotidiano. Las personas no construyen sus conocimientos cotidianos en solitario, sino en un entramado de relaciones, actividades y tareas con contenidos significativos y dentro de discursos que dan

relevancia a lo que se hace y se piensa. Las teorías implícitas son representaciones que están incorporadas a los modos de hacer, pensar y comportarse en escenarios concretos y no son del todo conscientes para el propio individuo porque están construidas más para actuar que para pensar. Se trata de un conocimiento muy enfocado hacia metas. Metas que no son caprichosas, sino que vienen marcadas por motivos e intereses de dos tipos: los motivos e intereses personales y, no muy lejos de ellos, los motivos e intereses que el entorno sociocultural destaca como relevantes, porque producen buenos efectos afectivos y porque están bien valorados y connotados moralmente por la propia sociedad.

Por nuestra parte (Ortega y Mora, 1996) consideramos que las relaciones interpersonales y el flujo permanente de afectos y emociones ligadas a las otras personas, con las que el individuo vive, le proporcionan la tonalidad afectiva y la impronta moral que, en el fragor del devenir de la vida cotidiana, se convierten en parte de su propia personalidad. Una vida afectiva satisfactoria o insatisfactoria y una moral, buena o mala, forman parte de la identidad personal y dotan al sujeto de una actitud valorativa sobre su propia actuación, respecto de sí mismo y de los otros. El amor propio y el amor a los otros está hecho de la misma lana con la que se teje la vida; así, la vida, como proyecto en permanente desarrollo personal y social es, necesariamente, una vida afectiva y moral. La moralidad, por otro lado, va más allá del dominio del conocimiento moral y de la construcción ética intelectual y debe verse como la connotación valorativa que acompaña toda actuación individual y que responde a la asunción afectiva y cognitiva de unos principios éticos elaborados a partir de la necesidad de respetar unos valores sociales cuyo origen es, o debe ser, el respeto y el afecto hacia los otros.

El aprendizaje y el desarrollo moral se producen en relación con la vida afectiva e interactiva que tiene lugar en todos los escenarios vitales, entre ellos uno verdaderamente relevante son las aulas escolares. Las actitudes morales prácticas no pueden entenderse sin la aportación afectiva que las relaciones directas con los demás proporcionan. El bienestar y el malestar propio y de los otros es uno de los factores que intervienen decisivamente para tomar una actitud moral. La percepción de que los otros sufren o son felices con nuestro comportamiento es lo que influye en la capacidad psicológica y moral para ponerse en el lugar del otro y comprender que tiene derecho a un trato justo y positivo, igual que nosotros mismos. El criterio moral es siempre subjetivo, si por subjetivo entendemos enraizado en la consideración de que el otro/a es siempre un sujeto

de derecho y de respeto como nosotros/as mismos/as.

10.4. Amistad y compañerismo: las relaciones con los iguales

Según Delval (1994), aunque las teorías etológicas siempre han señalado las relaciones con los congéneres como patrones básicos del desarrollo, las teorías psicoanalíticas y conductistas, centradas en los efectos de las relaciones con los adultos, la primera, y con el ambiente en general la segunda, provocaron que hasta mediados de siglo las relaciones entre los iguales no fueran consideradas de interés. Es a partir de los años sesenta, cuando las tesis conductistas y psicoanalíticas pierden popularidad entre los investigadores y, cuando emergen las teorías cognitivistas, ecológicas y socioculturales, se despierta el interés por el estudio de las influencias entre los que son iguales entre sí.

Hemos visto la relevancia que, para el desarrollo humano, tiene la comprensión temprana de la naturaleza específica de los otros como seres semejantes a la par que diferentes. Desde muy temprano los niños/as son capaces de percibir a sus congéneres como seres que tienen pensamiento, intenciones y predisposiciones de ánimo y de los que se pueden esperar buenas o malas respuestas.

¿Quiénes son los iguales?

Hablamos de iguales para referirnos a personas que aunque pueden tener una varianza de edad de dos o tres años entre sí, pertenecen al mismo grupo social. Llamaremos relaciones entre iguales a cualquier proceso de contacto interpersonal de convivencia, más o menos estable, entre sujetos que están en la misma posición social. Los compañeros de escuela y de juegos son entre sí iguales y diferentes respecto de sus padres y profesores, tanto por el estatus social que ocupan como por el tipo de actividad y las experiencias que comparten. Los iguales aportan el entramado de contactos que contribuye a formar la personalidad en sus aspectos individuales y sociales, convirtiéndose en un ámbito socializador al proporcionar sistemas de convivencia específicos.

El sistema de los iguales ha sido considerado como un marco social que contribuye significativamente a la adquisición y el progreso de un amplio conjunto de habilidades y conocimientos sociales, moldeando, a través de su progresiva evolución, la personalidad individual y social de los sujetos. Parece que la capacidad para elegir a otros y relacionarse de forma satisfactoria con ellos, saber unirse y separarse de amigos/as y compañeros/as, buscar nuevas amistades y mantenerlas, entre otras, son habilidades muy relacionadas con la evolución de la identidad propia, el autoconcepto y la autoestima. Harturp (1978) considera que las relaciones de los iguales dotan al sujeto de inteligencia social para aprender a ponerse convenientemente en el lugar del otro; comprender sus sentimientos y emociones y buscar el equilibrio entre el beneficio propio y la satisfacción de deseos. Otra función de las relaciones entre los iguales es la que se refiere a la socialización para la identificación sexual. Aunque la identidad sexual se ha relacionado tradicionalmente con el aprendizaje de los modelos parentales masculinos y femeninos (Delval, 1994), es razonable pensar que los compañeros/as de juego y actividades ejercen influencia, reforzando las conductas consideradas pertinentes para ser aceptado como compañero/a del mismo sexo y promoviendo modelos y valores considerados idóneos por el grupo.

Durante la edad de la escolaridad primaria, las relaciones con los compañeros/as llegan a convertirse en uno de los microsistemas de convivencia más significativos, en todos los órdenes de la vida social. Las relaciones entre compañeros/as aumentan la complejidad cognitiva y afectiva. Ahora el niño/a tiene verdaderas razones personales para estar o jugar con los otros; interpreta más objetivamente el comportamiento de sus compañeros/as, respecto del suyo propio y trata de ajustarse a unas convenciones establecidas en las que tiene verdadera fe. La reciprocidad de la conducta y la lógica de la igualdad y la confianza mutua se hacen imprescindible. El egocentrismo intelectual da paso al racionalismo de lo concreto y los compañeros/as saben que hay leyes, sacralizadas por el acuerdo y la convención, que hay que respetar.

Por otro lado, los sistemas de agrupamiento y las actividades que los profesores/as diseñan para los escolares influyen decisivamente ya que estas decisiones los someten a procesos comunes igualitarios que actúan de marco de referencia permanente en el proceso de socialización y desarrollo por los iguales. Dentro de estos procesos, la vida escolar contribuye a crear redes de compañeros/as de las que surgen los grandes amigos/as de la infancia, con los que se viven experiencias que se recuerdan formando parte de trayectoria vital, y

se asocian a la propia personalidad social.

Los amigos en la edad escolar: un vínculo afectivo sólido

Como hemos comentado, no debemos confundir las relaciones entre iguales, con las relaciones de amistad. Las amistades crecen en los sistemas entre iguales pero se distinguen de ellos. Los amigos/as construyen entre sí y para sí sistemas relacionales más íntimos que implican sentimientos y afectos más profundos, un mayor nivel de compromiso personal y social y unas expectativas de actuación mutua de mayor alcance personal.

Sin embargo, no sabemos demasiado sobre procesos causales y mecanismos de construcción y destrucción de amistades, ya que los estudios sobre este tema, de carácter longitudinal y correlacional, han proporcionado sobre todo información de tipo descriptivo. Los procedimientos más empleados en estos estudios han sido el sociograma y los juegos de simulación de roles (role-talking). El sociograma describe el nivel de popularidad y/o impopularidad que tiene un sujeto entre sus compañeros/as, cuando a éstas se les hace pensar en él/ella como elegido o no para una actividad concreta. El sociograma es un instrumento útil si se emplea de forma adecuada, pero es dudoso que la popularidad sea el rasgo más relevante a la hora de valorar y comprender la naturaleza de las relaciones amistosas.

La popularidad depende mucho de la edad de los sujetos y del contexto social que encuadra las relaciones y no se puede considerar únicamente un atributo individual. Los juegos de simulación de roles o ejercicios de ponerse en el lugar del otro, también se han empleado para observar la capacidad empática de los sujetos y de ella se ha deducido la facilidad o no de hacer y mantener amigos/as. En mi opinión, las relaciones de amistad son fenómenos que tienen lugar dentro de ecosistemas que facilitan o dificultan estos vínculos y deben ser interpretadas como procesos complejos que van más allá de las meras habilidades individuales.

No todos los niños/as tienen las mismas facilidades para hacer y mantener amigos, lo cual tampoco afecta a todos por igual. Hay escolares que encuentran muchas dificultades para transformar las relaciones entre iguales en verdaderos

vínculos de amistad o que una vez conseguida la amistad no logran mantenerla y esto a algunos les afecta mucho sentimental y moralmente y a otros les afecta menos.

Selman (1981) en un estudio sobre la conciencia del propio yo en relación a las relaciones interpersonales y la amistad, encontró cinco estadios entre los cuatro y los treinta año: un primer estadio, en el que el amigo/a es un compañero de juego más o menos ocasional, sin que esto repercuta en su propia imagen. Un segundo estadio, en el que el amigo/a es alguien que ayuda unidireccionalmente, en el que tampoco habría grandes influencias en el autoconcepto. Un tercer estadio en el que el amigo/a ayuda y es ayudado; se espera el afecto y la valoración de él/ella y se considera necesaria la reciprocidad. Un cuarto estadio en el que el amigo/a es más íntimo y se espera recibir una valoración y un trato especial de deferencia. La valoración positiva del amigo/a se considera imprescindible y la pérdida de la misma afecta al autoconcepto y a la autoestima. Finalmente un quinto estadio, que se correspondería con la edad adulta, en el cual la amistad es considerada una relación de interdependencia mutua, libremente elegida, cuya pérdida supone sufrimiento, pero no ataca el propio autoconcepto.

Las malas relaciones entre los iguales y el problema de la violencia entre compañeros/as

El ámbito social de las relaciones entre iguales se está destacando como uno de los ecosistemas de convivencia que más influeye en el desarrollo social y moral. En los procesos de socialización, los iguales aportan normas y claves convencionales y morales que llegan a constituir un sistema de referencia en la adquisición y puesta en práctica de habilidades sociales y valores morales, imprescindibles para la constitución del autoconcepto y la autoestima y, desde luego, para la integración en el mundo social (Hartup, 1978).

Pero las relaciones entre iguales no siempre, ni para todos, constituyen un buen ecosistema. A veces, y para un número no pequeño de escolares, las relaciones con los compañeros/as se llenan de problemas que no saben resolver y que les hacen sentirse dentro de una maraña de contravalores y normas coercitivas que debilitan su autoestima y les atemorizan. El comportamiento violento y

maltratador entre los que pertenecen a un mismo grupo social ha recibido distintas interpretaciones, algunas más plausibles que otras. En la actualidad, el estudio de las malas relaciones entre iguales está adquiriendo una cierta relevancia por dos razones: la primera porque el tema empieza a preocupar a la sociedad en general que, a través de los medios de comunicación de masas, está denunciando el incremento de la violencia juvenil y mirando hacia la escuela como institución responsable de una buena parte de la formación que se espera reciban las nuevas generaciones. La segunda, más larga en el tiempo, pero también relativamente reciente, porque la propia Psicología de la educación ha empezado a tomar en consideración que, tanto el hecho en sí, como sus consecuencias a medio y largo plazo pueden ser nefastas para la integración social y el desarrollo de la personalidad de los escolares que se ven envueltos en problemas de malos tratos.

Estudios e investigaciones sobre violencia interpersonal

La primera generación de estudios sobre este tipo de problemas aparece en los años setenta (Olweus, 1973). Desde entonces hasta ahora no han dejado de sucederse los trabajos que van aclarando cada vez más la naturaleza e importancia del problema (Tattum y Lane, 1989; Roland y Munthe, 1989; Besag, 1989; Smith y Thompson, 1991; Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994; entre nosotros, Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo y Esteban, 1992, y Ortega, 1992c, 1994c y 1995b, 1996b y 1997). Estos trabajos han puesto de manifiesto la gravedad del problema y han acentuado la necesidad de intervenir mediante programas educativos específicos.

El abuso entre iguales se ha descrito (Olweus, 1993) como un comportamiento prolongado de rechazo social, intimidación psicológica y/o violencia física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de los que son sus compañeros. Este tipo de problema, parece ser muy antiguo entre los escolares, si bien durante mucho tiempo no ha llamado la atención de los investigadores. Hoy sabemos que el contexto escolar es un marco donde tienen lugar estas situaciones de maltrato en las que se pueden ver envueltos entre el 5 y el 25% de los escolares de Educación Primaria y Secundaria .

Para el/la escolar sometido a este tipo de violencia por sus compañeros/as, la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno. Para la víctima de sus propios compañeros ir al colegio cada día puede suponer un martirio; su personalidad se vuelve insegura, temerosa y ansiosa. Ansiedad y temores que intenta contener y disimular ya que este tipo de violencia causado por los compañeros suele autopercibirse como un desgraciado suceso personal, provocado por la propia debilidad social y la escasa capacidad para hacerse respetar y defenderse. El/la escolar víctima de sus compañeros tiende a infravalorarse socialmente, a permitir que su autoestima se devalúe y a percibirse como peor o más débil que los otros, a los que, según cree, no les suceden estos problemas.

El agresor, por otro lado, actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad e impunidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal, convirtiéndose poco a poco en un chico/a que se cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas o abusar de otros puede llegar a proporcionar una suerte de prestigio social. Todo ello va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad si no encuentra, a tiempo, elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Desgraciadamente, esta dañina relación de abuso y maltrato entre iguales, suele producir una vinculación patológica entre la víctima y su verdugo. Amparada en el secreto, la dependecia psicológica y el miedo al ridículo por parte de la víctima, así como en la impunidad del agresor/es, la violencia entre compañeros está empezando a ser considerada uno de los graves problemas de la vida social en las escuelas.

Los malos tratos entre compañeros se ejercen por debajo de la vigilancia de los adultos y con frecuencia son desconocidos o ignorados por el profesorado. A veces, el profesorado confunde en un todo indiscriminado, los conflictos y problemas de disciplina, con los ocultos abusos de unos chicos/as hacia otros. La ignorancia de estos problemas por parte de los adultos, únicos que pueden ayudar a las víctimas y detener el comportamiento de los violentos, aumenta la indefensión de las primeras y la impunidad de los segundos.

Por nuestra parte, la investigación sobre el problema de la violencia entre compañeros/as nos ha llevado a revisar el papel de los iguales en el desarrollo social y moral de los escolares y a valorarlo más decisivamente. Se hace

necesario estudiar el entramado de vínculos relacionales, de experiencias y tareas realizadas conjuntamente, los/as escolares deben adueñarse de las actitudes y los matices emocionales idóneos para conseguir una correcta y justa perspectiva sociopersonal y una correcta y justa práctica ética. De hecho, así se reconoce en el Diseño Curricular Base (MEC, 1989) en el que se afirma que la interacción social en el aula está en relación con la adquisición de procesos como el autoconcepto y la autoestima personal; el conocimiento de los otros y la creación de lazos de amistad; el aprendizaje de normas y pautas de convivencia; la adquisición de habilidades sociales y el conocimiento de los sistemas de valores y el desarrollo de una moral autónoma.

10.5. Para saber más

• DELVAL, J. (1994): El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI. Págs. 407-493.

• ORTEGA, R. (1994): «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB». En Infancia y Sociedad, 27-28. Págs. 191-216 .

• ORTEGA, R. (1995): «Las relaciones entre compañeros/as escolares». En A. Goñi (De): Psicología de la educación sociopersonal. Madrid. Fundamentos. Págs. 231-254.

• ORTEGA, R. (1997): «El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales». En Revista de Educación, 313, 143-160.

10.6. Ideas para construir esquemas propios

• El autoconcepto de los escolares se basa progresivamente en criterios que incluyen: elementos psicológicos, como las capacidades y aficiones; y relacionales, como tener o no tener amigos/as.

• El desarrollo del conocimiento social y moral es subsidiario del desarrollo cognitivo en general, pero mantiene aspectos específicos como la gran influencia que sobre él ejerce la experiencia social.

• Las relaciones entre iguales son un ecosistema de desarrollo y aprendizaje social; los compañeros de clase y los amigos son ámbitos de las relaciones entre iguales.

• A veces, en las relaciones entre iguales se producen fenómenos de malos tratos y violencia que producen graves daños al desarrollo social y moral de los escolares que se ven afectados, tanto víctimas como agresores.

• Un buen dominio del tema supondría enfrentarse adecuadamente a preguntas como:

– ¿En qué son diferentes los ámbitos de conocimiento físico- natural y socio-moral?

– ¿Cómo caracterizarías el contexto de los iguales?

– ¿Por qué consideramos que la amistad es algo más que una relación entre iguales?

– ¿Cómo caracterizarías a un escolar que es víctima del maltrato de sus compañeros?

10.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Lee el siguiente texto y elabora un juicio moral sobre el comportamiento de los protagonistas: «En Europa una mujer está próxima a la muerte por causa de un

tipo muy especial de cáncer. Hay una medicina que los médicos piensan que podría salvarla. Es una forma de radio que ha descubierto recientemente un farmacéutico en la misma ciudad. La medicina es cara de fabricar, pero el fabricante la cobra diez veces más de lo que le cuesta. Paga 200$ por el radio y cobra 2.000 $ por una pequeña dosis de la medicina. Heinz, el marido de la enferma, pide dinero prestado a todos sus conocidos, pero sólo logra conseguir 1.000$, la mitad de lo que cuesta. Le dice al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que se la venda más barata o que le deje pagar más tarde. Pero el farmacéutico le dice 'no, he descubierto la medicina y quiero ganar dinero con ella´. Heinz, desesperado, entra en la tienda y roba la medicina para su mujer. ¿Debería Heinz haber hecho esto? ¿Por qué?» (Kohlberg, 1976). « Dilema de Heinz Tomado de Delval» (1994). El desarrollo humano. Pág. 449.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en grupo de trabajo, leer los argumentos individuales al dilema de Heinz y tratar de analizarlos a partir de los criterios que Kolhberg propone. Redactar después tres dilemas para estudiar el desarrollo moral de niños y niñas en edad escolar. Si se desea prolongar la actividad se podría elegir algunos informes del trabajo en grupos que se presentarían públicamente y que servirían como motivo de un debate sobre argumentos morales ante situaciones dilemáticas.

CAPÍTULO 11

Procesos cognitivos y aprendizaje en la Escuela Primaria

11.1. Los procesos cognitivos y el aprendizaje en los años escolares

Las tareas académicas que realizamos chicos/as en la Escuela de Primaria requieren un dominio y una ejecución cognitiva que no era necesaria en la edad preescolar. A su vez, tareas como la lectura, la escritura y la sistemática construcción de conceptos y categorías que la escuela pone en el horizonte intelectual de los/as niños/as resultan eficaces para el desarrollo cognitivo. De esta manera, la actividad en la Escuela Primaria se convierte en un ámbito de aprendizaje que incide fundamentalmente en el desarrollo cognitivo. Separar ambos procesos, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, no deja de ser artificial y poco funcional. En este capítulo intentaremos estudiarlos de forma global y comprensiva.

El complejo concepto de inteligencia

A los psicólogos/as siempre nos ha resultado difícil ponernos de acuerdo sobre qué es la inteligencia. En los últimos setenta años, hemos venido aceptando que podemos definir la inteligencia en términos de unas estructuras que subyacen a todos los procesos a los que se enfrentan las personas y en los que ponen a prueba sus capacidades de comprensión y de ejecución de problemas y situaciones nuevas. Progresivamente, se abre paso la idea de que, en gran parte, la inteligencia supone el progresivo dominio de los procesos atencionales, de planificación y control sobre la acción y la información, así como sobre los motivos e intereses. Pero también resulta cada vez más evidente que la inteligencia no es independiente del aprendizaje, sino que la experiencia y el

ejercicio continuado y discriminado en cada uno de los campos del conocimiento y de la actividad estimula el desarrollo cognitivo. El uso adecuado de estrategias de aprendizaje aumenta la capacidad de adquirir información, perfecciona la habilidad de archivarla y de actualizarla para resolver problemas. Últimamente, se recurre a la teoría triárquica (Hoffman, París y Hall, 1995) que expone que el desarrollo y el uso de la inteligencia dependen de a) los componentes básicos de la inteligencia; b) los atributos de las tareas o situaciones en las que ésta se despliega y c) del escenario sociocultural en el que el sujeto se desarrolla.

Si queremos disponer de una visión global sobre los procesos cognitivos que nos permita relacionarlos con los procesos de aprendizaje que se producen en la Escuela Primaria, observamos que la descripción y la explicación piagetiana son suficientes. La profundidad del análisis estructural que establecieron Piaget y su equipo no llega a ser verdaderamente funcional para lograr este punto de encuentro entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje escolar. Los aprendizajes escolares implican actividades intelectuales muy diversas que no pueden explicarse sólo a partir de las operaciones y los procesos clasificatorios, seriadores y conservadores. La comprensión, el razonamiento y la formación de conceptos requiere de procesos psicológicos atencionales, de codificación y archivo de la información en la memoria, así como el uso de estrategias y técnicas procedimentales.

Los conocimientos previos y las experiencias concretas en las que se ven envueltos los escolares determinan el éxito o el fracaso cognitivo y repercuten en el devenir del aprendizaje. Los propios contenidos escolares, tradicionalmente divididos en áreas de conocimiento, dejan dentro ciertos conocimientos y fuera otros y esto influye en el proceso cognitivo, que se sesga hacia el dominio de estas áreas. Se practica más con ciertos conocimientos que con otros, y lógicamente éstos atraviesan la progresiva construcción del pensamiento y modulan las habilidades cognitivas. Sin embargo, procesos como los que a continuación vamos a tratar están siempre presente en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje: son los procesos cognitivos básicos.

El importante papel de la motivación

Nadie aprende conscientemente lo que no quiere, si tiene voluntad de no hacerlo. A su vez, la voluntad de lograr el dominio de una tarea, de ejecutar las acciones tentativas, hasta que se produzca el éxito acompaña todo proceso intelectual: son los motivos. Pero motivos, intereses, intenciones y deseos no tienen estrictamente un origen cognitivo, otras esferas de la personalidad como la afectividad, la emotividad y la autoestima, son fuente de la motivación para el desarrollo de capacidades y procesos cognitivos. Si un niño/a se siente inseguro, tiene miedo, y cree que lo va a hacer irremisiblemente mal está en malas condiciones para activar su información previa, movilizar sus recursos cognitivos y ponerlos al servicio del logro de una tarea. En cambio, cuando los niños/as se sienten tranquilos, seguros de sí mismos/as y han tenido experiencias positivas anteriores su motivación colabora en el logro de las tareas. No olvidemos que todo progreso intelectual supone un esfuerzo que hay que abordar con una cierta dosis de optimismo. Todo aprendizaje supone un proceso de incorporación de ideas nuevas y reestructuración de las anteriores que sólo se puede hacer cuando se está emocionalmente dispuesto a ello.

La motivación de logro es muy importante para los escolares, cuya vida cotidiana supone un permanente esfuerzo por dominar tareas de dificultad progresivamente superior. Pero la motivación cognitiva no depende sólo de factores personales. El origen social del niño/a y los hábitos cognitivos que ha adquirido en su familia, el clima de relaciones interpersonales que se respira en el aula escolar, así como las habilidades educativas de los profesores y otros factores inciden en la motivación. Toda motivación es un proceso psicológico cognitivo, emocional, atencional y voluntario que pertenece al dominio personal del sujeto. La única y verdadera motivación es una motivación intrínseca; se quiere o no se quiere hacer algo. Aunque se puede estimular, la motivación no se puede forzar; el sujeto debe sentir el deseo de aprender o ejecutar algo y eso sólo se siente cuando el objeto de trabajo intelectual es interesante por distintos motivos, y no hay otros asuntos más perentorios y vitales que atender.

Enfocar la atención hacia el objeto de conocimiento

La atención constituye una condición necesaria para todo proceso de construcción cognitiva. La atención supone un estado de alerta ante la realidad

percibida que predetermina la actividad intelectual e influye en la construcción de los esquemas mentales. Alertada y focalizada la mente, el sujeto selecciona, del campo perceptivo, lo que más se adecúa a los esquemas previos y al bagaje de conocimientos anteriores. El proceso atencional funciona como un prerrequisito para seleccionar la información nueva, eligiendo, de todo lo que percibe, lo que encaja bien con su esquema previo de ella. La atención está presente tanto en la adquisición de nuevos conocimientos como en toda estrategia de resolución de problemas, en cualquiera de sus niveles. La adquisición de una nueva información, la modificación de un esquema y la resolución de un problema requieren de un nivel atencional mínimo, sin el cual el proceso no tiene lugar.

Por otro lado, la atención es básicamente un proceso de eliminación de estímulos perceptivos y de focalización de otros; esta focalización se realiza desde el conocimiento previo, y predetermina el conocimiento que se adquiere y el aprendizaje que se elabora. Muchos fracasos en la resolución de tareas académicas se deben a la fluctuación, o a la imprecisión, de los procesos atencionales; una atención mal educada, por exceso o por defecto de esfuerzo, estropea el aprendizaje. Algunos trastornos escolares se deben a trastornos atencionales que a su vez pueden tener muy distintos orígenes, desde la propia deficiencia mental, que en general se caracteriza por un déficit atencional, hasta el más simple y reeducable trastorno de los hábitos atencionales que señalábamos más arriba.

Memoria y conocimiento: dos caras de la misma moneda

La memoria ha sido un proceso cognitivo, mal interpretado por la escuela. Primero fue supervalorada y se abusó claramente de ella, intentando que los escolares aprendieran de memoria un acúmulo de información a veces en aburridas series irrelevantes, cuando no inútiles. Pero después ha sido infravalorada. En los últimos años ha sido una moda despreciar la memoria o incluso presumir de mala memoria; se llegó a considerar que la memoria era una especie de inteligencia tonta, o casi lo contrario de la inteligencia. Aprender algo de memoria era sinónimo de torpeza. Sin embargo, el conocimiento guardado en la memoria, que actúa como conocimiento previo, es particularmente importante

para enfrentarse a nuevas adquisiciones y a la resolución de nuevos problemas cognitivos.

Hoy se considera la memoria un proceso imprescindible en la construcción de esquemas de conocimiento nuevos así como en la interconexión de unos esquemas con otros para operar en el momento en que la tarea lo requiera. La única memoria inútil es la que se refiere a la acumulación de información inadecuadamente procesada, o la referida a cosas que no son significativas para el sujeto; acumular información sin comprenderla, sin ordenarla, sin codificarla adecuadamente, puede resultar absurdo. En cambio, archivar información bien codificada y ordenada permite disponer de recursos útiles cuando son necesarios; y siempre lo son en el aprendizaje escolar.

A la importancia de la buena codificación y ordenación de la información en la memoria hay que añadirle la importancia de la eficacia en la habilidad para actualizar el recuerdo. Ambas habilidades, las que se refieren al trabajo de archivado y las que se refieren a la recuperación de la información, resultan fundamentales como inteligencia procedimental. La construcción y el uso de estrategias cognitivas y en gran parte el éxito en la resolución de tareas, depende de esas dos características de la memoria. Así la memoria, como archivo general de conocimientos, resulta un eslabón imprescindible en el proceso de comprensión y razonamiento, necesario para seguir aprendiendo. De nada serviría saber cosas si no las sabemos utilizar en el momento oportuno. De nada sirve saber cosas si no acuden a nuestro recuerdo cuando las necesitamos, sino antes o después.

Los años escolares se caracterizan por ser un período de fuerte desarrollo de la memoria y de gran flexibilidad y agilidad para el recuerdo. Muchas de las potencialidades cognitivas que la memoria aporta van siendo reconocidas por los niños/as de edad escolar que empiezan a ser conscientes de los recursos de archivo y recuerdo de su memoria; recursos que adoptan formas de conocimientos previos y de estrategias para aprender cosas nuevas; se trata de la metamemoria o consciencia sobre la actuación de la memoria y el recuerdo.

La metamemoria es la capacidad de reconocimiento de la información que se ha archivado y la posibilidad de usar esta información al servicio de las nuevas situaciones. Esta capacidad de metamemoria la convierte en un instrumento al servicio del aprendizaje de toda clase de habilidades, especialmente las habilidades para seguir aprendiendo. Los niños/as preescolares tienen una escasa

capacidad de metamemoria, en cambio, los escolares despliegan ampliamente estas capacidades.

11.2. La formación de conceptos y el pensamiento categorial

Todos los procesos cognitivos básicos parecen estar al servicio de que los escolares consigan saber cosas en forma de conceptos. Los adultos exigimos a los niños que aprendan a ordenar sus ideas para que, cuando lo necesiten, sepan distinguir unas cosas de otras, justificar por qué son diferentes y atenerse a lo que ello significa. La representación mental de la realidad y los procesos que sobre ella pueden realizarse deben adquirir la forma de un concepto, y entre todos ellos elaborar una especie de red ordenada que constituiría el pensamiento categorial.

Un concepto es una idea consistente sobre un fragmento de la realidad, sus atributos diferenciales y las operaciones que sobre estos segmentos de la realidad representada pueden realizarse y cuáles no. Los conceptos tienen distinto grado de precisión según se refieran a realidades existentes o simplemente hipotéticamente posibles. Poco a poco, los escolares irán construyéndose un mundo mental poblado de categorías conceptuales, definibles por su naturaleza y función, siempre que se refieran a cosas reales, existentes y sobre las que se pueda operar lógicamente. Para un escolar es tan evidente que mesas y sillas están juntas en esa categoría que con naturalidad llama muebles. Estar seguro de este tipo de cosas les permitirá hacer toda clase de razonamientos que incluyan semejanzas y diferencias teóricas sobre realidades que conoce por experiencia.

La escuela se esfuerza por aumentar el conocimiento ordenado en forma de conceptos y que muy pronto en la mente infantil se construya una infraestructura de categorías universales, a partir de las cuales el/la escolar pueda continuar aprendiendo. A la cultura escolar le suele gustar que sus alumnos/as sepan muchas cosas; es el conocimiento declarativo, que con frecuencia en esta edad adquiere formato conceptual y estructura categorial. Este esfuerzo se integra bien en el pensamiento de los escolares, que están avanzando en la memoria organizativa y planificadora, en estrategias de procesamiento y de recuerdo, así como en habilidades prácticas y en flexibilidad operacional. Como consecuencia

de todo ello, los escolares pueden aumentar muy ampliamente su conocimiento conceptual y sus habilidades de argumentación declarativa. Finalmente, estas nuevas habilidades aumentan el razonamiento y la comprensión.

El razonamiento es una actividad intelectual que implica la comprensión de los fenómenos desde un cierto grado de abstracción. Se ejerce el razonamiento cuando se buscan argumentos objetivos y universales para justificar las decisiones cognitivas que se toman. Los escolares no son muy capaces de realizar procesos verdaderamente hipotético-deductivos, pero, en cambio, son hábiles en usar razonamientos inductivos. La constancia de los hechos les suele animar a elaborar reglas que emplean y generalizan hábilmente. Los escolares tratan de ser lógicos en sus argumentos y para ello intentan que sus representaciones mentales incluyan reglas precisas. Por ejemplo, dado un sistema concreto de reglas que regula el juego del fútbol, es muy fácil para los escolares hacer un razonamiento que justifique que un compañero debe, lógicamente, salir del campo, porque ha cometido una falta.

Finalmente, el dominio de la comprensión se presenta como proceso cognitivo global; como un proceso mental complejo que implica no sólo el reconocimiento y la categorización de lo que se percibe, sino la toma de conciencia sobre lo que significa conocer algo. Los objetos y los fenómenos interpretados llevan a la comprensión sobre lo que pasa y lo que la realidad conocida significa para la actuación. Comprendemos algo cuando somos capaces de aportar a lo que percibimos ese algo personal que permite, que lo que conocemos vaya más allá de la mera copia mental de lo percibido.

Por otro lado, la comprensión es una argumentación íntima sobre lo que sabemos o estamos aprendiendo; un razonamiento secreto que nos coloca delante de nuestra propia conciencia. Gran parte del contenido de ese razonamiento secreto es lo que suele denominarse metacognición; es decir, a la capacidad no sólo de saber, sino de saber que se sabe.

11.3. El conocimiento procedimental y la metacognición

A partir de los ocho años los niños y niñas son conscientes de que ciertas habilidades previas pueden ponerse al servicio del logro de tareas nuevas; por

ejemplo anotar para no olvidar, leer varias veces un texto para recordarlo mejor, esforzarse por no atender a un ruido permitiendo concentrar la atención en la lectura. El esfuerzo personal, el control sobre habilidades previas, la dirección de la actividad y la utilización de microtareas ya dominadas resultan relevantes para el éxito académico, a partir del tercer o cuarto curso de primaria. A partir de esta edad, los escolares pueden autodirigir sus tareas cognitivas: es el conocimiento procedimental.

Antes hemos llamado conocimiento declarativo a la información que tenemos sobre la realidad: conceptos, categorías y clasificaciones sobre el mundo, que reconstruimos en nuestra mente y de la que somos capaces de hablar. En el currículum escolar este tipo de conocimiento compone lo que se llama contenidos conceptuales. En oposición, denominamos conocimiento procedimental al conjunto de habilidades técnicas y estrategias que se ponen al servicio de la ejecución de tareas. Una parte de este conocimiento, la que se refiere a la simple ejecución de habilidades físicas, constituye el repertorio de técnicos y sus fórmulas sencillas de actuación (Pozo, 1996). Pero también es conocimiento procedimental ese complejo proceso de metacognición que nos permite saber que sabríamos hacer la tarea si se presentara, o que disponemos de recursos para aprender; es la autoreflexión cognitiva, incluida también en lo que se llama metacognición.

Los escolares se saben poseedores de ambos tipos de habilidades cognitivas: las declarativas y las procedimentales. Algunos escolares evalúan de forma limitada sus capacidades metacognitivas, lo que les provoca inseguridad y temor al fracaso y consecuentemente baja autoestima académica, todo ello incide en el fracaso cognitivo. Por el contrario, el dominio progresivo de los procesos metacognitvos eleva las expectativas de éxito y potencia la autoestima personal y la motivación, lo que incide positivamente en el éxito cognitivo y por ende en el académico. La alta autoestima académica y el éxito en el aprendizaje alimenta el autoconcepto y la autoestima general y ambas mejoran el rendimiento escolar, porque mejoran los conocimientos procedimentales y la motivación de logro; lo contrario es también, desgraciadamente, verdadero.

Estrategia para dominar el conocimiento procedimental

Estrategias como la repetición y el ensayo pronto se diversifican en otras estrategias más complejas. Si al principio se repiten y ensayaban palabras u operaciones nuevas, en seguida se repiten frases, pequeñas operaciones, conceptos, series y combinaciones. El ejercicio de estas estrategias automatiza el proceso de codificación y almacenamiento de la información; pero también estimula la tarea de selección de datos, movilización de esquemas previos y ejecución de la tarea nueva. Muy pronto la organización de la información, en conceptos y categorías, se convierten en una forma eficaz de tener a mano lo que se necesita. Así la organización de la información en categorías claras facilita la planificación de la secuencia de estrategias que hay que actualizar para tener éxito en una tarea nueva; y el éxito en ello alimenta la adquisición de conocimiento declarativo.

La planificación es una de las estrategias más útiles para lograr una meta cognitiva. La planificación parte del reconocimiento de la naturaleza de la tarea, de la anticipación de la meta y de la organización de los recursos necesarios para abordarla. Cada vez que el niño/a se enfrenta a una tarea o a una situación nueva sabe que tendrá que echar mano de sus recursos personales para resolverla. La forma de ordenar sus recursos para asumir la tarea determinará, en gran medida, su éxito o su fracaso. Planificar evita cometer errores. Pero planificar cuesta bastante, especialmente cuando la tarea se debe desenvolver en una situación nueva o cuando las semejanzas entre la nueva tarea y las anteriores experiencias no son muy evidentes.

Muy pronto los escolares son conscientes de sus propios recursos para aumentar su eficiencia cognitiva, porque son conscientes de cómo funciona su habilidad para construir conocimientos. Pero la metacognición no es un proceso separado del proceso cognitivo de construcción de conocimientos conceptuales y habilidades para usarlas; muy al contrario, el reconocimiento de las exigencias cognitivas que requerirá una tarea y la disposición de recursos mentales y comportamentales no son independientes de la puesta a punto de los propios conocimientos. Tampoco estos procesos metacognitivos son independientes de los factores motivacionales y subjetivos que toda tarea cognitiva plantea a los escolares. La metacognición aporta matices personales que hacen del discurso intelectual un proceso consciente y claro para el sujeto. La investigación cognitiva nos informa de la importancia de estos procesos metacognitivos para que la comprensión sea verdaderamente óptima.

El aprendizaje escolar se organiza en unidades de actividad que son tareas

cognitivas. Las actividades escolares incluyen el juego permanente de todos los tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental, alimentados ambos por la motivación y el interés personal en el aprendizaje. Todo ello constituye un complejo entramado de microprocesos psicológicos que se articulan bien entre sí, lo que logra que la escuela se convierta en un ámbito de relaciones personales en el que el currículum tiene la misión de convertir el aprendizaje en desarrollo y el desarrollo en plataforma para el aprendizaje. Por eso la única manera de comprender el desarrollo cognitivo de los chicos/as de estas edades es examinar el currículum escolar.

11.4. Contenidos curriculares, actividades y tareas cognitivas de la Educación Primaria

El currículum de la Educación Primaria intenta incidir en el desarrollo cognitivo mediante tareas y actividades que se deben realizar en torno a un conjunto de ámbitos del saber, consideradas tradicionalmente como las áreas del saber cultural y científico más idóneas para el progreso. Es importante asumir la dimensión de este hecho para comprender cómo influye el currículum escolar en el desarrollo cognitivo a través del aprendizaje sistemático que se hace en la escuela obligatoria. Para comprender cómo funciona la mente de los escolares es necesario tomar conciencia de que ésta está ocupada, cinco o seis horas al día, cinco días a la semana, diez meses al año, alrededor de los siguientes contenidos temáticos: el medio físico y social, la lengua materna y su producción literaria, las matemáticas, la adquisición de una lengua extranjera, la formación en la sensibilidad artística, en sus distintas facetas pero especialmente la plástica, la musical y, finalmente, la educación física. Se completa el currículum con la atención a las llamadas áreas transversales dirigidas a la formación social, moral y ciudadana.

La confluencia del ejercicio pertinaz en estas áreas del saber, y del saber hacer, terminarán configurando de forma decisiva la mente y el comportamiento de los escolares. Evidentemente a este proceso de influencia cognitiva hay que sumarle el efecto que, sobre el desarrollo psicológico en general y cognitivo en particular, tienen los sistemas de convivencia, las relaciones sociales y los procesos interpersonales que tienen lugar en la institución escolar. Tomaremos como

modelo para nuestro análisis el currículum diseñado para la Educación Primaria en Andalucía (Decreto, 105/92).

El dominio del conocimiento del medio físico y social en la escolaridad primaria

El currículum de Primaria considera que el conocimiento del medio tiene como objetivo fundamental el desarrollo de capacidades como las siguientes: 1) Adquirir los conocimientos, actitudes y hábitos que permitan comportarse de forma saludable y equilibrada en relación a los requerimientos sociales y, progresivamente como seres autónomos. 2) Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento constructivo, responsable y democrático y una actitud de respeto hacia las diferencias individuales. 3) Conocer y apreciar el patrimonio natural, cultural e histórico de su comunidad en la que viven. 4) Reconocer y apreciar su pertenencia a grupos sociales con características y rasgos propios y valorando las diferencias con otros grupos. 5) Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorando críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptando un comportamiento acorde con la defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural. 6) Identificar los principales elementos del entorno socionatural, sus características, su diversidad, su organización. 7) Reconocer en los elementos del medio socionatural los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, y aplicando estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos. 8) Identificar y resolver interrogantes relacionados con elementos del entorno, utilizando estrategias progresivamente más sistemáticas y complejas. 9) Diseñar, construir y manejar dispositivos y aparatos, utilizando su conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, substancias y objetos. 10) Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar críticamente su contribución para satisfacer necesidades humanas. Estos diez grandes objetivos habrá que conseguirlos trabajando con los siguientes contenidos.

Los contenidos de los conocimientos sobre el medio social y natural se presentan en el currículum de Primaria agrupados en torno a cuatro grandes núcleos: el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes sociopersonales; el conocimiento del medio y la correcta actuación sobre el mismo; la educación

para la salud y la calidad de vida; y la construcción y el uso de aparatos e instrumentos con los que intervenir en el medio natural y social.

Resumiremos los contenidos conceptuales y procedimentales más importantes de cada uno de estos núcleos. En primer lugar, hay que destacar contenidos sobre desarrollo sociopersonal; este núcleo incluye conocimientos en relación a la compresión de las relaciones interpersonales y sociales en sentido amplio y abarcará los siguientes aspectos: el conocimiento de las personas; las relaciones interpersonales y los grupos primarios; los conflictos en las relaciones humanas; los grupos humanos y las representaciones del mundo. Contenidos sobre el conocimiento y actuación en el medio ambiente, que incluye la exploración y descripción de cuanto les rodea: la observación de objetos, fenómenos, seres vivos, paisajes, etc., y la utilización de técnicas y procedimientos sencillos de experimentación que les permitan ir organizando las regularidades y las relaciones causales sencillas, que deben desarrollarse desde una perspectiva investigadora, se establecerán y desarrollarán los afectos, actitudes y valores referidos al respeto y cuidado del entorno. Los escolares de Primaria trabajan sobre contenidos referidos al medio físico: el estudio de los seres vivos; el conocimiento del paisaje natural; el estudio de la población humana y el medio; y el cambio en el medio socionatural; referidos al cuidado de la salud y la calidad de la vida y buscando desarrollar actitudes de respeto hacia el medio ambiente y las buenas relaciones con los demás. Finalmente, nuestros escolares se deben aprender conocimientos sobre la construcción y el uso de aparatos e instrumentos tecnológicos; en este último punto, se plantean dos grupos de contenidos: la construcción y manejo de mecanismos y objetos técnicos y el uso y consumo de aparatos tecnológicos; y la utilización del transporte y la educación vial y el tratamiento de la información por vía electrónica.

En términos de métodos, el currículum de Primaria propone modelos de aprendizaje basados en principios constructivistas, lo que sugiere partir de lo que los alumnos/as conocen, trabajar informaciones de diversas fuentes y crear un ambiente de trabajo optimizador y facilitador. Estas prescripciones sobre tareas y actividades se corresponden con las que se enuncian respecto de la evaluación de estos conocimientos que deben desarrollarse según criterios cualitativos y formativos, que respeten las diferencias individuales y las necesidades especiales de los alumnos/as menos dotados intelectualmente.

El dominio de las habilidades comunicativas y lingüísticas en el currículum de Primaria

El currículum de Primaria se refiere al área de Lengua castellana y su Literatura afirmando que la cultura es un sistema de comunicación a gran escala, donde el lenguaje, como actividad humana compleja, asegura dos funciones básicas: ser medio de comunicación y servir de instrumento del pensamiento para representar, categorizar y comprender la realidad, además de regular la conducta propia y la de los demás. También se afirma que el dominio progresivo de las habilidades de uso del lenguaje es un factor decisivo en el desarrollo psicológico general. De acuerdo con esta concepción funcional de la lengua, su enseñanza ha de entenderse básicamente como un proceso de comunicación donde el diálogo y la interacción comunicativa, sean los ejes de la actuación educativa. Esta visión comunicativa e integradora de diversos lenguajes y códigos deberá perseguir que los alumnos/as adquieran un dominio personal de la comunicación oral y escrita y de dos procesos comunicativos básicos: el de comprensión y el de expresión. Para responder a ello, la enseñanza de la Lengua incluye el aprendizaje de la lectura y escritura, que se entienden como actividades cognitivas complejas que no se pueden reducir a la codificación y descodificación. Por otro lado, los textos literarios son considerados como un importante instrumento para la construcción social del significado y para ampliar la visión del mundo y el desarrollo de la capacidad de análisis y crítica.

Los objetivos curriculares para este área se expresan en términos de capacidades que deben desarrollar los alumnos/as y que son las siguientes: comprender diferentes tipos de mensajes, construidos con signos de diferentes códigos y en diversos contextos y situaciones, y ser capaz de aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje; hacer un uso creativo de la lengua y desarrollar un estilo propio; utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo; conocer y usar los medios de expresión corporales con objeto de desarrollar las actitudes de desinhibición e interacción afectiva, la capacidad de comprensión crítica y la libertad y riqueza expresivas; desarrollar el placer de leer y escribir mediante la oferta de actividades que favorezcan la expresión libre de sus propias vivencias; aprender a reflexionar sobre el uso de la lengua en sus aspectos formales, partiendo de sus propias producciones y estableciendo

relaciones con otras formas y modelos en situaciones comunicativas similares; analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos; usar la lengua de forma autónoma como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

Estos objetivos se deben cumplir trabajando contenidos cognitivos que se articulan en torno a los siguientes núcleos: comunicación oral; comunicación escrita; los sistemas de comunicación verbal y no verbal; y la propia Lengua como objeto de conocimiento.

Desde el punto de vista de los procedimientos de enseñanza se afirma que el dominio de la Lengua requiere la secuenciación progresiva de actividades que han de ser variadas y adaptadas al nivel de comprensión de los escolares. La selección, organización y secuenciación de los contenidos deben facilitar la realización de tareas de aprendizaje en las que se utilicen elementos de otras áreas de conocimiento, buscando la globalización. Aunque el alumno/a es el verdadero protagonista de su construcción cognitiva, el profesor debe ser el de facilitador de los procesos de aprendizaje.

El dominio de los conocimientos matemáticos del currículum de Primaria

Los fundamentos justificativos del currículum de Primaria insisten en considerar que los conocimientos matemáticos forman parte indisoluble de nuestra cultura, lo que los hace imprescindibles en toda clase de toma de decisiones y situaciones de la vida social. Ello ha aconsejado al legislador a enunciar los siguientes objetivos de área, siempre expresados en términos de capacidades a desarrollar por los alumnos/as: 1) Identificar, analizar y resolver situaciones y problemas de su medio que requieran la aplicación de nociones, procedimientos y actitudes propias de los ámbitos numérico, métrico y espacial. 2) Comprender y valorar las nociones matemáticas básicas, establecer las oportunas relaciones entre ellas y utilizar adecuadamente los términos, convenciones y notaciones más usuales. 3) Utilizar los códigos y conocimientos matemáticos para apreciar, interpretar y producir informaciones sobre hechos o fenómenos susceptibles de ser

matematizados. 4) Conocer y elaborar estrategias coherentes con los procedimientos matemáticos y aplicarlas en la resolución de problemas. 5) Apreciar la importancia de la actividad matemática en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y desarrollar actitudes y hábitos de confianza, perseverancia, orden, precisión y sistematicidad.

Estas capacidades se desarrollarán mediante el trabajo educativo en los siguientes grupos de contenidos. El primer núcleo comprende los contenidos relacionados con la noción de número. El segundo se refiere a los sistemas de numeración, composición y estructura de los mismos. En tercer lugar se exponen los contenidos referidos a las operaciones. El cuarto y quinto bloque se dedican a medidas y magnitudes y, por último, el sexto, al conocimiento, orientación y representación en el espacio. En cada uno de ellos se señalan los contenidos más relevantes, se mencionan los conceptos más significativos, las informaciones de tipo convencional que los alumnos/as han de conocer y recordar, y algunos de los procedimientos más adecuados para desarrollar dichos contenidos. Dentro de cada núcleo se concede especial importancia al tratamiento, representación y organización de datos, a la utilización de técnicas elementales de observación, medición y recuento y al uso de distintas formas de representación de los mismos. Igualmente, se consideran contenidos de cada bloque el conocimiento y la utilización de recursos tecnológicos: calculadoras, ordenadores, instrumentos de medida y cálculo, etc., que resulten adecuados para cada actividad.

El modelo de enseñanza que se propone y por tanto las actividades y tareas cognitivas que se sugieren deben priorizar las experiencias de los alumnos/as, procurándoles un aprendizaje basado en la acción y la reflexión; deben tener en cuenta, en cada nueva situación de aprendizaje, el conocimiento matemático que los alumnos ya poseen; deben contextualizar las actividades de aprendizaje, para que los conocimientos adquiridos sean significativos; presentar y tratar los contenidos de forma integrada y recurrente; utilizar adecuadamente distintos códigos y modos de expresión, tanto los propiamente matemáticos como los no convencionales; incluir las actividades de aprendizaje en situaciones educativas más amplias que les presten significado; crear un ambiente de trabajo y convivencia facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje y que resulte intelectualmente satisfactorio.

Acorde con el tipo de asctividades de aprendizaje se considera que la evaluación debe basarse en criterios en los que las adquisiciones y progresos de los alumnos/as se evaluén globalmente, considerando su evolución de manera

general, tratando de integrar el conocimiento informal con la comprensión de las distintas nociones, el uso de las técnicas, la puesta en práctica de las estrategias más adecuadas, el conocimiento de las convenciones y hechos matemáticos, etc. Los criterios de evaluación se expresan unidos a los objetivos y en resumen se refieren a: la utilización de conocimientos matemáticos para identificar, valorar y resolver hechos y situaciones; la adquisición de contenidos matemáticos, unidos al desarrollo de la capacidad de pensamiento y razonamiento lógico y su aplicación a diversos contextos; la utilización del lenguaje matemático, para comunicar sus ideas; la utilización de estrategias de resolución de problemas, en un contexto donde se generarán nociones, procedimientos y actitudes relacionadas con este área de conocimiento; las actitudes hacia el aprendizaje, que generen una disposición favorable o desfavorable hacia estos conocimientos.

El dominio de una segunda lengua en la escolaridad Primaria

El currículum de Primaria señala que la capacidad de comunicación en lengua extranjera constituye una necesidad insoslayable por razones de tipo sociológico y educativo y tendrá como objetivos, expresados en términos de capacidades de los alumnos/as, los siguientes: comprender informaciones generales y específicas en textos orales y escritos sencillos; producir textos orales y escritos sencillos en lengua extranjera que permitan participar en situaciones reales de comunicación; leer de forma comprensiva textos sencillos y breves relacionados con las rutinas cotidianas; establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de palabras o frases y reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la lengua extranjera; comprender y usar los elementos lingüísticos que intervienen en situaciones habituales de interacción social y comunicación en la segunda lengua.

Los contenidos de la lengua extranjera se refieren a dos campos: la comunicación oral y escrita. Así se fomentará el uso de un lenguaje operativo que sea aplicable en contextos diversos, dando prioridad a los aspectos léxicos y semánticos y a los aspectos socioculturales. La secuencia de los contenidos pasará por cuatro fases: una fase inicial de uso muy contextualizado, tanto receptivo como productivo; una segunda fase en la que se reconozca y produzca

la lengua extranjera en otros contextos; una tercera fase de generalización los integra en el conocimiento anterior de forma interiorizada, elaborando procesos de simbolización; y, finalmente, una fase en la que los contenidos aparecerán y se utilizarán con materiales y en situaciones nuevas o conectadas con las que ya se conocen.

La metodología de enseñanza que se propone para la adquisición de conocimientos y habilidades referidos a una segunda lengua son actividades y tareas cognitivas que deben partir de la idea de que la construcción de los nuevos significados, requiere que los alumnos/as tengan experiencias en las que estén presentes simultáneamente las acciones, personas u objetos, junto con las unidades lingüísticas y los significados. Se insiste asimismo que los conocimientos y habilidades en una segunda lengua deben evaluarse utilizando criterios coherentes con los objetivos propuestos en el currículum que están referidos a la comprensión de mensajes orales y escritos; la producción de mensajes contextualizados; la lectura comprensiva; el aprendizaje autónomo y el reconocimiento de aspectos socioculturales.

El dominio de la Expresión Artística y de las actitudes estéticas en Primaria

El currículum de Primaria establece el desarrollo de actitudes positivas hacia el fenómeno artístico y el dominio de aptitudes artísticas, entre las que están comprendidas diversas formas de expresión y representación plástica, musical y dramática, mediante las cuales los niños/as aprenderán a expresar y comunicar distintos aspectos de la realidad exterior y de su mundo interior. Se afirma que toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico.

La Educación artística tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos/as las siguientes capacidades: comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas; aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características artísticas más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana; utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de realizaciones artística

s propias y ajenas; expresarse y comunicarse utilizando los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos así como sus técnicas específicas; realizar actividades artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso; explorar materiales e instrumentos musicales, plásticos y dramáticos; utilizar la voz y el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica, musical y dramática; conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido; tener confianza en las elaboraciones artísticas propias; conocer y respetar las manifestaciones artísticas del entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural. Estos objetivos se intentarán conseguir a partir del desarrollo de contenidos que se articulan en torno a tres estrategias básicas en los diferentes lenguajes artísticos. La primera de ellas se refiere al desarrollo de los procesos perceptivos en relación con el propio cuerpo y las realidades del entorno; la segunda se relaciona con la expresión artística de lo observado a través de la utilización del lenguaje dramático, musical o plástico; la tercera alude al análisis de elaboraciones artísticas propias o ajenas realizados de forma sensible. Los presentamos agrupados en torno a las tres áreas: La Educación plástica, que tratará de la percepción de formas e imágenes, la expresión y la producción de obras plásticas y la morfología y sintaxis del lenguaje plástico; La Educación musical, que tratará de aprender a escuchar, aprender canto, expresión vocal e instrumental, aprender un lenguaje musical; y La Educación dramática, que tratará que los niños/as aprendan a sentir el cuerpo, dominar la expresión corporal y dominar el lenguaje dramático.

Los contenidos artísticos se desarrollarán mediante actividades y tareas en las que los procesos personales de sensación, percepción, expresión e interpretación, que organizan las experiencias estéticas de los alumnos/as deben orientar la planificación general de las actividades y el proceso a seguir. Como principios orientadores de la actividad educativa deben plantearse la investigación, la motivación y la creatividad. La investigación es considerada como búsqueda de experimentación sobre recursos materiales y técnicas, y en la elaboración progresiva del cuerpo conceptual que sostiene la actividad plástica. La motivación, es necesaria si se pretenden conseguir los objetivos propuestos y la creatividad es imprescindible para penetrar en el sentido personal y cultural de la actividad artística.

La adecuación de las actividades a las capacidades del alumno; el planteamiento de problemas que respondan a sus intereses y necesidades; la realización de actividades que favorezcan el pensamiento divergente y faciliten la

comunicación; la creación de situaciones que propicien la aplicación de la teoría a la práctica; la realización de juegos que impliquen relaciones de grupos y trabajos cooperativos, etc., han de ser los principios didácticos de la Educación Artística. Ésta se evaluará observando la evolución, a lo largo de la etapa, de las capacidades de expresión de los alumnos/as, de su capacidad de apreciación estética, de su creatividad y de la utilización que hacen de los medios materiales y recursos propios de los lenguajes artísticos. Esta evolución debe registrar la expresión y comunicación de ideas, sentimientos y vivencias; el análisis de hechos y manifestaciones artísticas; y la realización de actividades en grupo. Habrá de observarse el nivel de disfrute y goce del alumno/a en sus elaboraciones artísticas y el nivel de confianza que va alcanzando en su realización y la valoración que hagan de las mismas para su bienestar personal.

La dramatización ha de ser objeto de estudio preferente en la Educación Primaria. Se trata de una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo escénico para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias. En el juego dramático se adoptan formas y pautas de comportamiento diferentes de las propias, estilos de conducta y valores diversos de los que habitualmente rigen la vida de los niños/as. Se trata de enriquecer los recursos expresivos y representativos que ya posee: voz, gesto, simulación, disfraz y movimiento corporal, procurándole medios para sistematizarlos y usarlos en la adopción de otros, ampliando así el campo del que disponen para comunicar a los demás un mensaje o un efecto determinado. En la dramatización se conjugan el lenguaje y la comunicación verbal con la expresión y la comunicación a través de movimientos, gestos corporales y expresiones faciales. Entre los contenidos de la dramatización en esta etapa ha de estar el desarrollo de la capacidad para desempeñar otros papeles, representando, expresando y explorando, a través de ellos, posibilidades del propio ser. Todo ello puede hacerse de forma específica a través del juego dramático, la pieza teatral, el mimo y el juego de roles.

11.5. Para saber más

• GARCÍA MADRUGA, J. A., y LACASA, P. (1990): «Procesos cognitivos básicos. Años escolares». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll: Desarrollo psicológico y educación. I. Madrid. Alianza. Págs. 235-250.

• ORTEGA, R. (1996): «El juego en la educación primaria». En Cultura y Educacion, 1, 115-128.

• POZO, J. A. (1996): Aprendices y maestros. Madrid. Alianza. Págs. 261-311.

11.6. Ideas para construir esquemas propios

• A partir de los seis y siete años se producen cambios muy importantes en el funcionamiento cognitivo de los niños/as, de los que dependerá, en gran medida, que logren dominar progresivamente las tareas que la escuela primaria les propone.

• El conocimiento procedimental está compuesto por el conjunto de recursos y estrategias que se pueden actualizar para adquirir un conocimiento nuevo o ampliar el existente.

• Llamamos metacognición a la capacidad que tenemos de ser conscientes de nuestras propias capacidades y habilidades cognitivas. La metacognición engloba funcionalmente la metamemoria, la metaatención, la metamotivación y el metalenguaje.

• El currículum de la Educación Primaria intenta incidir en el desarrollo general de los escolares mediante tareas, contenidos y actividades adecuados a sus capacidades cognitivas.

• Un buen dominio del tema debería conllevar la respuesta justificada a problemas y preguntas como las siguientes:

– ¿A partir de qué edad se desarrollan las habilidades metacognitivas? ¿Cómo progresan?

– ¿Sabrías explicar qué es una tarea cognitiva, qué una estrategia y qué un procedimiento?

– ¿Qué es el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental?

– ¿En qué categorías psicoeducativas se organiza el currículum de Primaria?

– ¿Qué relación debe haber entre los objetivos, los contenidos y las actividades del currículum?

11.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Eligir una de las áreas del currículum de la Educación Primaria, por ejemplo, Matemáticas, Conocimiento del medio social o natural, Lengua española, Lengua extranjera, Educación artística, etc., y elabora una programación de trabajo para una semana, eligiendo, asimismo el ciclo: primero, segundo o tercero. No olvides que se trata de señalar contenidos concretos que han de desplegarse en una secuencia de actividades y tareas. Se trata de establecer objetivos de desarrollo cognitivo relacionados con el desarrollo de dichos contenidos.

Actividad de grupo cooperativo

Reunido el grupo de trabajo, cada uno ha debido de realizar una programación de aula sobre cada una de las áreas del currículum escolar. Se tratará ahora de elaborar una programación para una semana de actividades y tareas de aprendizaje en todas las áreas. Una vez realizada la programación, el grupo debe analizar la relación entre los contenidos, las actividades y tareas de aprendizaje con los objetivos de desarrollo cognitivo que dichas actividades deben lograr. Si se desea continuar la actividad, trabajando en un grupo más amplio, se elegirán tres programaciones distintas, una de cada uno de los ciclos de la Educación

Primaria, y se expondrán por los respectivos portavoces de los grupos de trabajo.
La evaluación podría hacerse a partir de los productos elaborados por los grupos.

CAPÍTULO 12

La inteligencia lógica de los escolares de primaria

12.1. La evolución del pensamiento lógico

Hoy sabemos que aunque la lógica interna de los hechos y su expresión mediante el razonamiento, no es el único proceso mental habitual es uno de los más importantes, habituales y democráticos. El ser humano necesita ajustar su discurso mental al de sus semejantes y una buena forma de hacerlo es adecuar la perspectiva cognitiva que cada uno tiene sobre las cosas, a la que tienen los otros. Parece que la visión lógica nos une más que nos separa; aunque sólo fuera por esa razón, conviene comprender cómo evoluciona la mente lógica en los años en los que la actividad principal es el aprendizaje.

Por ejemplo, aunque parezca una tontería, si Antonio, un chico de cuarto curso de Primaria sabe que encima de la mesa hay cinco billetes de mil pesetas y nadie tomó, distraídamente uno de ellos, los cinco billetes permanecerán allí, hasta que sean repartidos, gastados, sumados, restados, etc.; es la lógica de la conservación del número, lo que hace que Antonio esté seguro de que los billetes no desaparecen por arte de magia. Antonio sabe también que si tiene veinte canicas y debe compartirlas con los cuatro primos que han venido a su cumpleaños, se quedará sólo con cinco. Puede ser doloroso, pero es inexorable. Es la lógica de lo concreto, con sus posibilidades de composición, reversibilidad, asociatividad, identidad, interacción y tautología resultan muy interesantes para entender el sólido y estable mundo de las cosas que nos rodean y el inestable y cambiante mundo de las transformaciones que tienen lugar a nuestro entorno. Por ejemplo, si el niño de nuestro ejemplo consiguiera que su madre aceptara que él no debe repartir las canicas con sus cuatro primos, estaría feliz, al saber que de nuevo las veinte canicas serían suyas.

De la intuición a la operación mental

Entre los siete y los doce años los niños/as desarrollan un tipo de habilidades cognitivas que les permiten resolver tareas escolares y no escolares con un gran nivel de complejidad, lo que no significa que su pensamiento haya adquirido ya toda su potencialidad lógica. El escolar ante los problemas que exigen un cierto control sobre los distintos aspectos de un fenómeno, es capaz de una cierta operación mental más allá de lo que se le presenta perceptivamente, pero todavía no lo es de transcender ciertos rasgos de la realidad aparente de los objetos.

Una operación es un proceso cognitivo que supone flexibilidad mental y rapidez en el procesamiento de la información y en la ejecución de las tareas. La operación mental permite al niño/a actuar con precisión en el descubrimiento de los rasgos de las cosas y de las transformaciones que las cosas pueden sufrir. La operación es un constructo teórico, es decir, es una expresión que se refiere a la capacidad de operar mentalmente, cuando al niño/a se le plantean problemas que han de resolverse considerando los estados y las transformaciones de los cuerpos; una forma específica de utilizar el pensamiento, que Piaget describió interpretando con ello que estaba describiendo el camino que sigue la evolución de las estructuras de la mente humana, de la intuición al pensamiento lógico formal.

Piaget (1947, 1949) caracterizó la operación como el tipo de proceso que subyace, cuando hacen y/o explican como se comportan las cosas que están sometidas a las leyes de los estados y las transformaciones. En opinión de Piaget, todas las tareas cognitivas deberían poder explicarse en términos de operaciones mentales, pero lo cierto es que la operación mental se observa mejor en las tareas de clasificación, conservación y seriación que son por un lado las que permiten a los niños/as construir conceptos y relacionarlos entre sí y por otro lado, son las tareas cognitivas que estudió el propio Piaget y sus seguidores. También es cierto que las tareas cognitivas lógicas son estructural y funcionalmente básicas para adquirir los conocimientos que enseña la Escuela Primaria.

La operación mental requiere ser definida concretando qué procesos mentales implica y cuáles no. Por ejemplo, sabemos que una operación mental exige un nivel de reversibilidad en el pensamiento, de capacidad de combinar aspectos de

los objetos, o variables, sobre las que se está pensando, de clasificar mentalmente de acuerdo a criterios objetivos y estables, mientras se tiene conciencia de que otros aspectos no varían. Las operaciones mentales que son capaces de realizar los escolares requieren una flexibilidad mental que sólo se alcanza a partir de los seis o siete años; una flexibilidad que no es tan buena como la de muchos adultos, ni siquiera tan buena como la de los adolescentes y jóvenes, pero que proporciona suficiente margen de actuación y comprensión a los escolares como para resolver problemas y situaciones con las que se enfrentan diariamente.

El paso de la intuición a la operación supone una diferencia cualitativa de carácter estructural, lo que significa que se modifica la naturaleza de las capacidades cognitivas. Si el niño/a preescolar comprende la relación que dos elementos tienen entre sí, el escolar será capaz de comprender que además de entre sí, dos conjuntos pueden estar relacionados con un tercero. Por ejemplo, si el preescolar entendía que entre el A y el B se puede establecer una relación en términos de tamaño: A>B, igualmente que entre B y C, B>C; el escolar entenderá que si A>B y B>C; A>C. Esta tercera relación, es el resultado de un microproceso de comparación mental sin necesidad de que sea experimentalmente comprobado. El escolar ha operado lógicamente haciendo un relación indirecta entre A y C.

Parece que esta nueva lógica deriva de la capacidad de eludir los rasgos perceptivos engañosos. Capacidad que no tenía en el período anterior. Para realizar el microproceso que exige la operación mental es necesario mantener el criterio con el que se interpreta el problema; es necesario no olvidar la comparación A- B cuando se compara A-C. La mente del escolar está preparada para ese esfuerzo de mantenimiento de criterios, evitando ser despistados por los rasgos de las cosas que se comparan. La operación es un tipo de pensamiento que al aplicarse a una acción o transformación sobre una realidad cualquiera despierta en la mente del niño/a una suerte de necesidad inductiva, aunque evidentemente, todavía no sabe lo que es la inducción ni la deducción.

Muchos niños y niñas de cinco y seis años saben ya enfrentarse, como hemos visto, en forma intuitiva y práctica a algunas de las tareas cognitivas que Piaget denominaba operaciones, pero no tienen todavía el dominio verbal sobre el razonamiento que deben hacer de lo que están haciendo o de lo que se ha hecho, para realizar la tarea. Así decimos que la operación mental se logra cuando, no sólo se resuelven problemas lógicos concretos, sino cuando se argumenta

adecuadamente, razonando la resolución de la tarea en términos de la operación mental realizada.

12.2. Estructura y función de las operaciones concretas

Piaget (1967) pensaba que determinadas características de ciertas estructuras matemáticas son buenos modelos para expresar las características lógicas del tipo de pensamiento que llamó operación mental. Se trata de un tipo de pensamiento que tiene las característica de los grupos matemáticos y algunas características de los llamados retículos. Los niños/as que son capaces de realizar operaciones mentales, lo son porque son capaces de percibir que las cosas responden a ciertas leyes como la ley de la composición, la ley de la reversibilidad, la ley de la asociatividad, la ley de la identidad, la ley de la tautología y la ley de la iteración. Piaget utilizó estos atributos para explicar el funcionamiento de las estructuras cognitivas y su evolución durante la edad escolar, cuando la mente infantil se enfrenta a proceso lógicos como los de clasificar, seriar, jerarquizar, conservar, etc. Se trataría de algo así como microprocesos mentales que juntos compondrían un tipo de pensamiento capaz de comprender que el mundo físico y natural que nos rodea puede ser convenientemente y razonablemente ordenado. Piaget consideró que este tipo de actividad mental era susceptible de ser dominada por los niños entre los seis y doce años, siempre que las tareas cognitivas se refirieran a cosas concretas y reales del entorno del niño/a, es decir a cosas que existen, no a cosas posibles o a entidades que no sean perceptibles.

El concepto de grupo matemático constituye un patrón ideal, es decir teórico, al que Piaget denominó agrupamiento, aunque con plena conciencia de que tomaba un concepto matemático de forma particular y así fue como utilizó el concepto de agrupamiento para referirse al sistema clasificatorio que utilizan los escolares. Cuando los niños/as de estas edades se enfrentan a las tareas que deben resolver, tratan de ajustarse a la realidad considerando que ésta se agrupa en entidades que mantienen entre sí este tipo de relaciones. Un ejemplo de esto es el que se refiere a la consideración de que la cantidad de objetos que se han seleccionado, en un momento dado, permanece siendo la misma, aunque éstos se coloquen de forma expandida o más cercanos entre sí. Si en una mesa hay siete bolas, y no quitamos

ni ponemos ninguna, seguirá habiendo siete bolas, las expongamos más estrechamente unidas entre sí o más separadas, discurrirá el escolar. Para que esto sea así, el pensamiento del escolar debe no dejarse engañar por el espacio que ocupan las bolas sobre la mesa, ni el color o el tamaño, ni si son de plastilina, de cerámica o de vidrio. Si está pensando en el problema: más o menos bolas que antes, debe no despistarse sobre los otros aspectos situacionales de las bolas y centrar su actividad mental en un solo criterio.

La lógica concreta incluye la ley de la composición. La composición es, en este sentido, un microproceso mental presente en operaciones de agrupamiento. El escolar se da cuenta que dos acciones sucesivas pueden coordinarse en una sola; que X+X´=Y. Dos clases complementarias, que cuando se unen constituyen una clase de orden superior. Esto termina siendo una constante que los niños/as de la escuela primaria, constatan permanentemente: las cosas se agrupan entre sí y a estos grupos pertenecen todos los elementos de su misma clase. Por ejemplo: el conjunto de alumnos del colegio está formado por la unión de los alumnos/as de todos los grupos del centro.

También el operación lógica de que es capaz el escolar incluye la reversibilidad. El escolar se da perfecta cuenta de que cuando realizamos una operación de adición y, por tanto, obtenemos una clase de orden superior, podemos, si queremos, realizar una operación de sustracción desde la clase de orden superior (suma) a la clase de orden inferior. Es decir Y-X=X´. O lo que es lo mismo, que todo proceso realizado sobre una realidad, lógicamente compuesta, es susceptible de ser realizado en sentido inverso. Toda realidad es descomponible en sus partes, siguiendo la transformación a la inversa. El agrupamiento de dos clases puede disociarse mediante el proceso inverso de descomposición del mismo. Aprender a dominar este microproceso mentalmente abre las puertas de la seguridad sobre todo lo que se puede hacer con las cosas, ya que las cosas son, en general, agrupables y separables, componibles y descomponibles.

Cuando el escolar tiene que resolver este tipo de problemas es consciente de la ley asociativa: un mismo resultado puede alcanzarse por dos caminos, distintos, con el mismo sentido. Por ejemplo dos subclases pueden unirse y formar una clase de orden superior que podemos unir a una tercera o por el contrario podemos unir la primera con la tercera y agregar luego el sumatorio de ambas a la segunda. Es decir: X+X´+Y = X+(X´+Y). Comprender esta flexibilidad de las combinaciones, cuando se tiene claro el resultado que se busca y ser capaz de aplicar este microproceso a las tareas cognitivas, despeja mucho el campo de la

operatividad mental. Un conjunto es equivalente al que forman la suma de sus partes, que pueden constituirse de diversas formas. El conjunto de alumnos de quinto, está constituido por el que forman el subconjunto de chicos más el de chicas de quinto curso; pero también por el que forman los rubios más los morenos .

La identidad, como atribuyo de la lógica de los agrupamientos también está presente en el pensamiento del escolar; a partir de ella, el retorno al punto de partida permite encontrarlo idéntico a sí mismo, si nada más varió. Si a una clase (agrupamiento) le añadimos otra y le sustraemos una idéntica a la que hemos añadido, la primera clase no se altera. Es decir: X-X = 0. Todo grupo de cosas es idéntico a sí mismo y mantiene esta identidad, si no se añade ni se desprende de él ningún elemento, o si se le suma lo que antes se le restó. El conjunto de alumnos de quinto sigue siendo el mismo a lo largo del curso si ningún alumno/a abandona, o ni ningún otro se incorpora; pero también seguiría siendo el mismo si a principio de curso se hubieran ido dos y a mediados de curso hubieran entrado otros dos.

Tautología e iteración son dos atributos complementarios. Cuando el escolar se ve enfrentado a resolver problemas de clasificación, realizando unas acciones pero no agregan nada a una determinada clase, comprende que ésta no varía; el grupo sobre el que opera sigue siendo el mismo; reunir una clase consigo misma no conduce a una clase nueva. Mientras que añadir una unidad conduce a una clase nueva, mayor que la anterior (iteración); XxX = X; pero X + X = X´.

Estos microprocesos operatorios, descritos en términos matemáticos, no son en realidad ámbitos del pensamiento de los cuales los niños/as tengan plena conciencia; igual que saben construir oraciones subordinadas, sin comprender en qué consiste el concepto gramatical de la subordinación, la mente del escolar asume estos microprocesos en su actuación en las distintas tareas cognitivas a las que se enfrenta.

En general, esta forma de describir el pensamiento lógico tiene varios problemas, uno de ellos es que está muy basado en un permanente proceso de agrupamiento de las cosas, que, como ya hemos visto, no siempre son realidades que se le presenten perceptiblemente diferenciados a los escolares, con lo cual, algunos agrupamientos resultan muy difíciles de observar, por ejemplo el de las series continuas: los líquidos son elementos continuos, mientras los sólidos son elementos discontinuos, esto explica algunos de los desfases horizontales. Por

otro lado, la forma en que se expresan las tareas, en las que hay que utilizar determinados microprocesos como los que hemos descrito, no siempre es bien entendida por el niño/a o no siempre éste tiene recursos argumentales para expresar lo que cree, aunque sepa realizar la tarea, es el problema del lenguaje, que crece paralelamente al pensamiento pero no siempre al mismo ritmo; ello da lugar a otro tipo de desfases: los verticales.

Piaget (1970) revisó su teoría de los agrupamientos ante las críticas de los matemáticos, de los lógicos y de los propios psicólogos neopiagetianos que no estaban comprobando experimentalmente algunos de los postulados universales que Piaget había propuesto. Finalmente se estableció que una operación es sobre todo un proceso de representación cognitiva caracterizado por ser una acción internalizada, es decir, mental, que da lugar a un pensamiento reversible y ordenado que facilita la construcción de conceptos y categorías artificiales y que permite al chico/a construir esquemas que se articulan entre sí, lo que agiliza el razomiento inductivo.

Si partimos de esta nueva y más flexible definición del pensamiento operatorio, podemos afirmar que durante el período escolar, las criaturas realizan dos tipos de operaciones concretas: las que se refieren a las cosas y a lo que se puede hacer con ellas (operaciones lógicas) y las que se refieren al papel del tiempo, del espacio, la medida y el número; que serían operaciones infralógicas.

Operaciones lógicas e infralógicas

El reconocimiento de que las cosas son susceptibles de ser medidas en sus distintas dimensiones y de que los números son el resultado de medir y operar, así como, que todo sucede en una dimensión temporal inexorable y en un espacio tridimensional, son procesos cognitivos que atraviesan la representación mental de todas las personas; son procesos infraestructurales y funcionales. Los escolares tratan de ajustar sus conocimientos y sus habilidades a los modos racionales que los adultos tenemos de representarnos el mundo y encuentran en este camino que contar, medir, expresar tiempo y delimitar el espacio es una forma de ordenar los acontecimientos.

Los progresos en las tareas que Piaget denomina infralógicos, no son

independientes de los que se producen en las tareas de conservación, clasificación y seriación, sino que representan una especie de abstracción permanente sobre la realidad directa; todos los agrupamientos son susceptibles de ser interpretados en términos numéricos, de medida, espaciales y temporales; el espacio, el tiempo, la medida y el número resultan prerrequisitos de las operaciones lógicas. El orden temporal y espacial, así como la medida y el número, presentes ya en el pensamiento del preescolar evolucionan durante la edad escolar apoyando el desarrollo del pensamiento racional, junto a las llamadas operaciones básicas de clasificación, seriación y conservación. Es más, de la confluencia de ambas clases de desarrollo cognitivo, se deriva la naturaleza misma del pensamiento racional del/la escolar.

La medición y el número

Para Piaget (1941) los números tienen, cada uno de ellos, dos significados diferentes: el relacional y el clasificatorio. El concepto de número es la expresión de los procesos relacionales de seriación, clasificación y conservación, realizados de forma más o menos inconsciente por los niños/as desde la edad preescolar. Piaget sostiene que los conceptos de números cardinales y ordinales son el fundamento del concepto de número natural, que se constituye a partir de los dos anteriores; el número natural es una consecuencia lógica que se deriva de la constancia que la operación de contar comporta.

Según Piaget y Szeninska (1941) las operaciones de medición surgen como proceso de iteración, es decir, de añadir de forma repetida, unidades fijas; tres metros es el resultado de la repetición de una unidad, medida fija, un número de veces, tres en este caso. Medir es constatar el número de veces que se repite una unidad; por tanto, igual que el número, la medida supone una síntesis de las operaciones que se realizan sobre la realidad convenientemente agrupada y separada entre sí, según sus características, que es lo que hacemos mediante las operaciones llamadas de clasificación, seriación y conservación.

El progreso de las tareas lógicas depende, en gran medida, de los progresos en la eliminación de las influencias perceptivas engañosas, y esto se facilita cuando los objetos son despojados de sus características perceptivas y considerados

números. En algunas operaciones es más difícil encontrar la relación entre la medida y el número, pero ya se encarga la Escuela Primaria de insistir en aprendizajes que reafirman la cuantificación, la comparación y la medida. Los números y las palabras pueblan la mente de los escolares, y sus reglas sus leyes básicas.

La concepción del espacio y el tiempo

Aunque, desde el período sensoriomotor, los niños/as tienen habilidades funcionales sobre el espacio, la formalización de los conceptos espaciales, en términos relacionales, es muy tardía y de difícil concreción mediante el lenguaje y la representación gráfica, que son las vías que utilizan los adultos para expresar sus concepciones espaciales. Relaciones espaciales, como la proximidad, la separación, abierto, cerrado, arriba, abajo, derecha, izquierda, etc., están presentes funcionalmente ya en el período preoperatorio; es la atribución conceptual sobre el espacio la que no se consigue hasta bien entrado el período escolar. Piaget e Inhelder (1948), describen las concepciones infantiles sobre el espacio y las relaciones topológicas de las cosas entre sí, señalando que el desarrollo topográfico, precede al euclidiano y al proyectivo. Ello quiere decir que primero se logra hacer relaciones de localización y luego relaciones no euclidianas (ángulos, paralelismo, proporciones, distancias, etc.); más tarde relaciones proyectivas (perspectivas, orientaciones, posiciones de los cuerpos en el espacio, etc.).

Hasta la edad escolar, la representación gráfica no tiene en cuenta elementos de perspectiva. El llamado realismo intelectual en los dibujos infantiles es expresión de que el niño/a representa los objetos tal y como los concibe como se los representa mentalmente y no como de hecho los ve en el espacio. A partir de los ocho o diez años, perspectiva, proporciones, distancias y posiciones en los planos son tomadas en consideración y los escolares tratan de reproducir los objetos tal y como se ven, es el realismo gráfico.

Para estudiar la concepción del espacio, se suelen emplear tareas de perspectiva; se ha hecho famoso el ejercicio de las tres montañas. Se trata de un problema de perspectiva espacial en el que se le pide al sujeto, que explique qué cara de la

montaña observaría un muñeco colocado en un lado diferente al del propio sujeto. Se trata de averiguar, hasta qué punto el niño puede descentrarse de su propia perspectiva y representarse relaciones espaciales con independencia de su propia posición en un escenario. En general, los resultados de las tareas piagetianas de representación espacial, han informado que los niños/as no tienen en cuenta los ejes de referencia ni las distancias entre los objetos y estos ejes de referencia, y sólo aprecian las relaciones de proximidad y conexión (relaciones topográficas), en las posiciones que se comparan. A partir de los siete años pueden realizar rotaciones mentales del modelo y buscar la posición relativa y posteriormente consiguen aislar la posición respecto de ejes imaginarios y mantener la relación constante entre dos puntos, con independencia de la rotación a la que se somete.

Respecto de los ejes, un ejercicio prototípico es el de presentar una botella medio llena y pedir al sujeto que prediga en qué posición quedará el líquido si se la inclina. Los resultados muestran que en una primera etapa, niños preescolares, no entienden que la horizontalidad o la verticalidad de los líquidos es independiente de la posición de la botella. En un segundo estadio, los niños comprenden que los líquidos se desplazan siguiendo ejes propios independientes del recipiente y finalmente, se adquiere, en un tercer estadio, la propia dimensión espacial a partir de la plenitud del pensamiento operatorio concreto.

Como antes comentamos, el último logro del dominio del espacio, es la concepción proyectiva; ésta supone la representación de los objetos bajo la consideración de que están sometidos a transformaciones y rotaciones. Las tareas proyectivas, ideadas por Piaget, están dirigidas a explorar la capacidad de adoptar un punto de vista espacial diferente al del punto de vista del propio sujeto; se trata de reconocer que las relaciones de los objetos entre sí, en el espacio, son constancias que no dependen del sujeto, sino de las relaciones espaciales de las cosas entre sí, y de su sometimiento a la propia naturaleza tridimensional del espacio.

12.3. El dominio de las operaciones de conservación, clasificación y seriación

Las operaciones lógicas y las infralógicas se diferencian respecto a la naturaleza de los elementos con los que operan; en las operaciones lógicas la asignación de objetos o una clase, así como el mantenimiento de un criterio en una ordenación cualquiera, es independiente de su ubicación espacial y temporal, mientras que las infralógicas se refieren a la propia concepción del espacio, el tiempo y el número, que se consideran elementos independientes de las cosas. Piaget estudió tres tipos de operaciones de lógica concreta: la operación de conservación, la de clasificación y la de seriación.

La operación de conservación supone la comprensión de la invarianza de las relaciones cuantitativas entre dos realidades o agrupamientos de cosas, a pesar de la existencia de deformaciones perceptivas en alguna de ellas, que las hagan aparecer con rasgos diferentes. Piaget sostiene que el logro de la operación de conservación se realiza en tres subestadios o etapas.

El subestadio I. Es esta una etapa, en la que los niños y niñas se dejan engañar por los rasgos perceptivos y mantienen que dos grupos de cosas no conservan idénticas sus propiedades si una de ellas cambia de aspecto; este subestadio se corresponde todavía con el período preoperatorio y suele denominarse como etapa no conservadora. El subestadio II. Etapa de transición a la conservación; en la que los escolares manifiestan respuestas que permiten pensar que son conservadores; no se dejan engañar por rasgos perceptivos relativos a su forma o cualquier otro rasgo perceptivo, cuando la deformación es pequeña, pero si esta aumenta, sus juicios se hacen no conservadores. Subestadio III. Etapa del pleno logro de la operación de conservación mental; en la que los escolares se reafirman con toda rotundidad en que las cosas no han cambiado en su relación, aunque una de ellas aparezca perceptivamente muy variada. La descripción general de los tres subestadios tiene en cuenta lo que se ha dicho sobre los desfases horizontales y verticales, es decir hay objetos que por su propia naturaleza engañan menos perceptivamente al sujeto en términos de la operación de conservación y otros cuya naturaleza es más difícil de encontrar entre sus rasgos perceptivos que confunden más. Se conserva primero sobre cuerpos discontinuos que continuos; antes sobre sólidos que sobre líquidos y antes sobre líquidos que sobre gaseosos; antes la cantidad y el peso y luego los volúmenes.

Las investigaciones posteriores sobre habilidades cognitivas relacionadas con la tarea de la conservación, indican que son prerrequisitos la reversibilidad y la identidad (Bruner, 1964, y Elkind, 1967), es decir, que para que al escolar le sea

evidente la conservación de los elementos de un grupo, sobre el que no se ha producido una verdadera transformación debe estar seguro de que toda cosa es idéntica a sí misma y de que lo que se hace, puede ser deshecho. Estos atributos operacionales no se ven tan fácilmente en materiales continuos que se deforman adaptándose al recipiente o espacio en el que se encuentren, como los líquidos, como en materiales sólidos y discontinuos que ofrecen constancia perceptiva. Todo lo cual nos hace comprender que el aspecto que ofrecen los objetos están muy presente en la elaboración mental que los escolares hacen de ella. No se equivocó Piaget al considerar que el pensamiento de los sujetos en estas edades es todavía muy dependiente de la experiencia física y de los atributos perceptibles.

Las tareas cognitivas que proponía Piaget a los sujetos a partir de las cuales elaboró las etapas del proceso de conservación consistían en poner a las criaturas frente a dos conjuntos de cosas, cerciorarse de que comprendían que se trataba de dos grupos idénticos en cantidad, peso, volumen, etc.; posteriormente, en presencia del sujeto, se realiza una transformación sobre una de ellas, sin variar ni la cantidad ni el peso ni el volumen respectivamente y se pregunta al niño/a si ambos conjuntos de cosas siguen siendo iguales o ahora no lo son y por qué. Las respuestas varían con la edad y con los dominios a los que se refiere. La constancia en el tipo de respuesta, permitió a Piaget establecer los tres subestadios antes descritos y generalizarlos hasta convertirlos en indicadores universales del desarrollo de la mente lógica infantil. Las tareas piagetianas se han realizado en todos los idiomas del mundo y con niños/as de todos los países del mundo.

El dominio de las operaciones de clasificación y seriación

Los procesos cognitivos lógicos que permiten a los escolares categorizar la realidad existente distribuyéndola en clases diferentes entre sí, que pueden asociarse, disociarse, multiplicarse, dividirse, etc., parecen reposar en un proceso básico que permite establecer relaciones de pertenencia/exclusión de un objeto en una clase, de una clase en otra, o superponer atributos idénticos de clases diferentes (Piaget e Innhelder, 1966). Piaget describe un proceso evolutivo en este tipo de relaciones de las cosas en tres fases: la clasificación simple, la

clasificación múltiple (matrices) y la inclusión de clases. Estas fases o subestadios reflejan aspectos diferentes de la habilidad de agrupar cosas entre sí y establecer diferencias sustantivas entre ellas. Proceso al que Bruner (1971 y 1972) llama categorizar. La evolución de la habilidad para clasificar pasa por tres subestadios que son:

El subestadio I o de la clasificación simple . Consiste en agrupar objetos respecto a un criterio o dimensión única. La tarea típica que deben hacer los chicos/as, para demostrar que saben incluir un objeto en una clase, consiste en agrupar varios objetos, diferentes entre sí, con arreglo a un criterio elegido por el propio sujeto. La elección del criterio, y el mantenimiento del mismo, durante el proceso clasificatorio, nos informa de la capacidad del sujeto para hacer clasificaciones simples. El subestadio II o de la clasificación múltiple . Consiste en agrupar objetos simultáneamente en dos categorías. A esta tarea clasificatoria se le conoce como resolver, prácticamente, problemas de matrices. El tipo de experiencia consiste en colocar al sujeto ante objetos diferentes, que tienen más de un atributo idéntico, y pedirles que clasifiquen de acuerdo a más de un criterio. La forma más sencilla es la matriz 2X2, en la que en cada una de las cuatro celdillas, se van colocando los objetos que presentan a la vez los dos atributos en un nivel determinado. El subestadio III o de la inclusión en clases . Supone la comprensión de que una clase (la subordinada) debe ser siempre más pequeña, y poder incluirse, funcionalmente, en otra, de la misma naturaleza, pero de orden superior (la supraordenada). La tarea que se propone a los escolares, para comprobar si comprenden la operación de inclusión en clases es presentarle una colección de objetos, cada uno perteneciente a una clase subordinada, exclusivas entre sí, y preguntarle sobre su relación con la clase supraordenada. Las preguntas suelen consistir en indagar si el escolar reconoce que las subordinadas están incluidas en la supraordenada y no confunden la relación de las subordinadas entre sí con la supraordenada.

El desarrollo del pensamiento clasificatorio pasa según Piaget por tres subestadios o etapas. La etapa I, que transcurre en el período preoperatorio, en la cual los escolares fallan todas las tareas clasificatorias. La etapa II, que se corresponde con la transición del período preoperacional al operacional, en la que, como hemos dicho, realizan bien la clasificación simple pero comenten errores en la clasificación múltiple y finalmente, en la etapa de la plenitud del pensamiento operatorio, en la que los escolares son perfectamente capaces de realizar los tres tipos de tareas: la clasificación simple, la clasificación múltiple y la inclusión en clases supraordinadas; es el subestadio III, o del logro de la

operación de clasificación.

La lógica de la seriación

Los procesos cognitivos relativos a estas operaciones se refieren a las relaciones de orden que se establecen entre los objetos, con arreglo a una dimensión o criterio que incluye una noción de jerarquía. Piaget e Inhelder (1966) describieron tres tipos de operaciones de seriación en una progresión evolutiva: la seriación simple, la seriación múltiple y la inferencia transitiva, o seriación deductiva. La seriación simple, que se refiere a la capacidad de ordenar, de acuerdo a un criterio cuantitativo (como la longitud o el peso), colecciones de objetos cuyas diferencias entre sí, de acuerdo al criterio elegido, son tan pequeñas que para realizar la tarea de seriación hay que planificar y realizar series de comparaciones entre pares. La seriación múltiple, que es como la clasificación múltiple, un problema de matrices; el escolar debe ordenar los objetos respecto de dos criterios simultáneamente, de modo que tanto las filas como las columnas mantengan un orden respecto del criterio correspondiente a cada una de ellas. Finalmente, la inferencia transitiva, también conocida como el problema de las tres series; es el tipo más difícil de seriación y consiste en ordenar objetos que parecen idénticos pero que realmente difieren cuantitativamente en alguna dimensión (peso, longitud, volumen, etc.). Se les pide a los escolares que comparen A y B y luego B y C, para preguntarles posteriormente sobre la relaciones (respecto del criterio de comparación elegido) entre A y C. Todo ello implica realizar una inferencia relativa a dos objetos que no han sido previamente comparados entre sí, aunque lo han sido respecto a un tercero.

Como vemos, para Piaget, las tres grandes operaciones evolucionan en tres subestadios que se corresponden entre sí y a los que podemos relacionar también con los tres períodos de la escolaridad primaria (ciclo inicial, medio, y superior). Este orden general, como hemos estado diciendo, no es más que un esquema genérico al que hay que incluirle todas las matizaciones que se refieren a las diferencias individuales, a la dificultad que introduce, en la misma tarea lógica, los diferentes materiales con los que el/la escolar debe operar y la experiencia previa en el tipo de tarea que le pidamos realizar. Finalmente influye de manera

decisiva el aprendizaje concreto que los escolares realizan en las tareas de la escuela, que, en líneas generales, no están muy alejadas de las tareas cognitivas propuestas por Piaget. Desde el cognitivismo actual, más cerca del modelo de procesamiento de la información que del estructuralismo lógico piagetiano, se han criticado muchos aspectos de la secuencia evolutiva de los subestadios de las operaciones.

12.4. El problema de los desfases en el dominio lógico concreto

La perspectiva desde la que Piaget estudió el desarrollo cognitivo implicaba, como hemos visto la consideración de que la mente humana va organizándose en torno a una forma privilegiada de pensamiento que es el pensamiento lógico, con el cual se realizan tareas matemáticas y que se expresa verbalmente de forma cada vez más parecida a como se exige académicamente. A esta finalidad se ajusta el proceso de cambio cognitivo que se va realizando mediante sucesivas aproximaciones a él. Estas aproximaciones se van haciendo mediante el dialéctico sistema funcional que Piaget describió de forma genérica como el funcionamiento de la inteligencia: la asimilación y la acomodación de la mente a los objetos del conocimiento y los progresivos cambios estructurales que este funcionamiento produce. Podemos considerar la perspectiva piagetiana como una visión funcional del desarrollo cognitivo. Si las funciones son universales, para todo contenido cognitivo, los esquemas y las estructuras que producen también deben serlo, y para esto es necesario que sigan una única secuencia evolutiva: la que él describió; de esta manera tiene sentido afirmar que cualquier proceso inteligente supone una forma de adaptarse del sujeto a la realidad, transformando progresivamente sus esquemas y manteniendo constantes sus funciones adaptativas. Esta forma de explicar el progresivo desarrollo cognitivo presenta múltiples ventajas y algunos inconvenientes. La gran ventaja es disponer de un modelo general, universal, flexible y comprensivo para explicar el funcionamiento de la inteligencia humana, lo cual no es poco, el inconveniente es que las cosas no parecen suceder, en lo concreto, de la forma que Piaget explicó, sino que hay muchos condicionantes en cada uno de los procesos, de cada uno de los individuos, para cada uno de los contenidos y habilidades que debe aprender, por un lado y por otro, que los métodos que había utilizado Piaget (la entrevista clínica y los problemas escolares) y los métodos

experimentales y transversales, con los que se han hecho las réplicas no son equiparables.

El resultado de todo ello es una fuerte crítica a algunos conceptos piagetianos, especialmente el concepto de estadio y subestadio, por tanto, la secuencia evolutiva a partir del concepto ambiguo de desfase. Los estadios son formas generales de organización de las capacidades cognitivas básicas, que en términos piagetianos son las grandes operaciones y sus modos de expresión. Pero los estudios posteriores a Piaget, han demostrado que la universalidad de la evolución de las estructuras cognitivas y la inexorable sucesión de progresos autogenerados no es tal. No todos los sujetos despliegan las mismas formas de adaptarse a la realidad y sobre todo no las despliegan al mismo ritmo. Se producen desfases tanto en el ritmo de adquisición de los niveles de complejidad de las estructuras cognitivas en relación a los dominios concretos sobre los que estas estructuras tienen que actuar, desfases horizontales, como en la forma en que se expresa el dominio sobre un conocimiento, desfases verticales. Desfases en el logro de ciertos hitos cognitivos que parecen propios de una determinada estructura en un determinado período evolutivo y desfases en los modos de expresión que se corresponden con cada una de las grandes estructuras cognitiva. Son los desfases horizontales y verticales, respectivamente.

El problema de los desfases es un problema estrictamente teórico que nace de la constatación experimental de que las estructuras de los estadios descritos no aparecen en una secuencia idéntica para todos los sujetos ni para todos los ámbitos del saber, ni para todas las expresiones que el saber hacer y decir puede tener. Los ámbitos de conocimiento, los modelos de expresión (práctico, representativo, lógico), y el distinto ritmo de organización y construcción de las estructuras cognitivas de unos niños y otros, hacen del desarrollo cognitivo un proceso un poco más complejo y variado de lo que de forma tan global explicó Piaget. Lo que sí es definitivamente coherente es que la lógica operatoria y la lógica conceptual que es necesaria para desplegar un buen proceso de aprendizaje escolar, fundamentalmente basado en la construcción de conceptos, se describe muy bien en términos de esquemas operatorios.

Los desfases verticales

Son las diferencias entre las formas de resolución de las mismas tareas entre un determinado momento evolutivo y otro. Un proceso cognitivo, se puede resolver en una dimensión práctica y no poder resolverse mentalmente. Muchas de las propiedades de los agrupamientos son susceptibles de resolverse en la práctica e intuitivamente pero no se tiene conciencia de que se trata de estas propiedades. En la medida en que los escolares van siendo capaces de tomar en consideración todas las propiedades de los agrupamientos y van conjugándolas conjuntamente, se vuelven capaces de hacer clasificaciones, seriaciones y conservaciones y este tipo de operaciones constituye para Piaget la expresión de la capacidad general de operar mentalmente o la estructura del pensamiento operatorio. Para poder aceptar que si no se ha añadido ningún elemento a un conjunto este no varía, aunque tenga otra forma, hay que estar seguro de que las leyes de la identidad (todo conjunto es idéntico a sí mismo), las de la composición (un conjunto está formado por la suma de sus partes) y las de la asociatividad (si se agrupan los elementos de un conjunto de alguna forma entre sí, sin añadir ni eliminar, el número de éstos no varía). Bien pues la capacidad de aunar estas tres leyes no es algo que exhiban los preescolares cuando tratan de entenderse con las cosas, aunque sean capaces de realizar en la práctica la operación. En cambio, para los escolares resulta algo evidente. En definitiva, el proceso operatorio varía respecto de su expresión en un ámbito, práctico, representativo o lógico.

Los desfases horizontales

Las tareas cognitivas que caracterizan el pensamiento operatorio concreto relativas a procesos clasificatorios, de conservación y de seriación, no se logran en todos los casos simultáneamente. La habilidad para pensar operativamente varía respecto de los objetos sobre los que el/la escolar debe operar. Sobre ciertos conjuntos de cosas, estos procesos se logran antes que sobre otras realidades. La evidencia de la conservación se adquiere antes para ciertos objetos que para otros; el engaño perceptivo se mantiene durante más tiempo ante realidades continuas que ante realidades discontinuas (ante los líquidos y los gases que ante los sólidos, por ejemplo). A los escolares las clases continuas les resultan más difíciles que las discontinuas, cuando intentan hacer sobre ellas el tipo de operaciones que le interesaban a Piaget. Así serán capaces de darse cuenta de la constancia de la cantidad referida a cosas como tacos de madera

perfectamente diferenciados entre sí, que ante cuerpos como los gases, cuyos componentes no son reconocibles perceptiblemente.

Pero los desfases horizontales no están sólo provocados por la naturaleza de las cosas con las que los escolares tienen que operar, hay desfases horizontales entre los individuos y entre distintos tipos de operaciones sobre los mismo tipos de realidades. Asimismo las situaciones concretas y el lenguaje con el que se les presente la tarea puede influir en estos desfases. Ya hemos visto, que son estos puntos relativos a la hipervaloración que Piaget hizo del factor autoequilibrante, el que más críticas ha recibido de los investigadores cognitivos posteriores (Rodrigo, 1990).

El logro de combinar todos los atributos de los agrupamientos, no sucede hasta el final del período de las operaciones concretas, cuando las realidades sobre las que debe discurrir el proceso cognitivo se les aparecen a los escolares como susceptibles de ser ordenadas, clasificadas, y consistentemente reguladas, bajo criterios estables. Realidades sobre las que se pueden realizar transformaciones lógicas y predecir los resultados de estas transformaciones. Cosas que se pliegan a un ordenamiento y unas funciones mentales compartidas que están por encima de lo que aparentemente podría creerse. Todo ello ocurre, según Piaget, porque la conjunción de factores que determinan el funcionamiento de las estructuras cognitivas, la maduración, la experiencia y las relaciones socioculturales, confluyen en una capacidad especial de actuación de los procesos autoequilibrantes de las mismas.

Se ha tratado de explicar con múltiples argumentos la existencia de los desfases; muchos de estos argumentos provienen de los que ya el propio Piaget anunció sobre la naturaleza de la estructura lógica (Piaget, 1968), que no debería ser considerada como el único proceso responsable de la adquisición de una noción o del éxito de una tarea. Los neopiagetianos irán modificando, en este sentido, el concepto de estructura cognitiva, dándole unos matices variados como el que le atribuye Pascual Leone, al considerarla de forma casi topográfica una suerte de espacio mental o la modificación que hace Case al considerarla una especie de sistema de operaciones, independientes unas de otras, a los que llamó operadores.

Martí (1990, 1991) propone que es necesario distinguir el modelo teórico general piagetiano, o constructivismo epistémico, que es un modelo estrictamente lógico; el constructivismo psicológico o forma particular que adopta el

constructivismo epistemológico en cada sujeto, con sus condicionantes, sus experiencias, etc., y finalmente el constructivismo educativo o descripción y explicación de la forma en que se adquieren los conceptos y las nociones, especialmente a través de la acción de la enseñanza formal. Así, si de lo que se trata es de disponer de un modelo que explique cómo se adquieren los conocimientos, habría tres niveles de formalización: la teórica, la psicológica y la educativa.

12.5. Para saber más

• RODRIGO, M. J. (1990): «El pensamiento operatorio concreto». En J. A. García Madruga y P. Lacasa: Psicología evolutiva. Vol. I. Madrid. UNED. Págs. 621-647.

• DELVAL, J. (1994): El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI Págs. 309-354.

• MARTÍ, E. (1990): «Operaciones concreta». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll: Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza. Págs. 251-264.

• POZO, J. I. (1996): Aprendices y maestros. Madrid. Alianza. Págs. 121-168.

12.6. Ideas para construir esquemas propios

• Desde el punto de vista estructural la operación supone un cambio cualitativo en la naturaleza de las capacidades cognitivas y desde el punto de vista funcional supone el progresivo perfeccionamiento de la asimilación, la acomodación y el equilibrio cognitivo para ponerlos al servicio de la adaptación social.

• La reversibilidad del pensamiento y la flexibilidad para combinar variables o rasgos de las cosas, son los atributos fundamentales de la llamada operación mental.

• El problema de los desfases verticales y horizontales es más un problema teórico que un problema real; pero la existencia de estos desfases demuestra que el esquema evolutivo con el que Piaget explicó el desarrollo cognitivo, tiene ciertos puntos débiles, que no invalidan su teoría.

• Un buen dominio de este complejo tema supondría saber responder a preguntas como las siguientes:

– ¿Qué actividades escolares implican el dominio de la conservación?

– ¿Cómo sería el argumento de un escolar de doce años sobre la inclusión en clase?

– ¿Cómo sería el argumento de un escolar, de nueve años, que domina la operación de seriación?

12.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Después de haber visualizado los videos sobre diagnóstico operatorio (Palacios, 1987). Se tratará de diseñar una tarea cognitiva de clasificación utilizando para ello objetos que sean frecuentemente manipulados por los niños de seis a doce años.

Actividad de grupo cooperativo

Cada miembro del grupo debe tener diseñada una tarea cognitiva de clasificación; la tarea del grupo consistirá en hacer un guión de una entrevista

guiada en la que se aplique el método clínico de exploración de la capacidad de clasificar a niños/as entre los seis y los doce años. Para ello es de gran importancia recibir entrenamiento sobre cómo presentar el material y las preguntas correspondientes a los escolares. Se tratará de prepararlo todo para hacer una entrevista real a niños/as sobre este proceso cognitivo. Si se desea hacer evaluación se podría pedir a los grupos que presenten y defiendan el guión que han elaborado para la entrevista exploratoria sobre clasificación y represente en un juego de simulación la forma en que la llevarían a cabo.

CAPÍTULO 13

La escuela primaria: un contexto de desarrollo y educación

13.1. Desarrollo, aprendizaje y currículum de la Educación Primaria

La escolaridad obligatoria supone la inserción de los niños y niñas en un contexto de convivencia e instrucción especialmente diseñado por la sociedad para incidir en el desarrollo, mediante la planificación del aprendizaje. Un aprendizaje que trasciende la mera instrucción y se convierte en complejo proceso de socialización e integración cultural y social: es la educación formal. La escuela obligatoria proporciona un marco sociocultural que incardina el proceso de aprendizaje en un sistema de convivencia en el que lo espontáneo y lo planificado se confunden. La finalidad de la educación obligatoria es promover el desarrollo mediante el aprendizaje; a su vez, el aprendizaje sólo es posible si la enseñanza se adapta a los niveles de desarrollo de los niños y niñas que asisten a la escuela.

En los estudios sobre el papel de la escuela en el desarrollo se pueden distinguir dos modelos teóricos (Coll, 1990): el instructivista y el cognitivo-evolutivo. El primero de ellos ha puesto el acento en el control de la instrucción, y en la selección de contenidos específicos pertenecientes a áreas de conocimiento sacralizadas por la ciencia y la tecnología. La Ley General de Educación de 1970 respondía a un modelo instruccionista.

El modelo cognitivo-evolutivo puso el acento en que la escuela promoviera y facilitara el proceso natural de desarrollo y consideró que la enseñanza debe adaptarse al nivel cognitivo previo de los escolares, en cada período de su evolución, procurando no forzar, con sus exigencias instructivas, el nivel de adquisición que los alumnos/as podía alcanzar. Se insistió hasta el extremo en el valor de la autonomía de los alumnos/a. Los conocimientos debían ser descubierto por el aprendiz. Se trataba sobre todo de adaptarse a los estadios de

desarrollo, haciendo que los aprendizajes fueran estimuladores del mismo, mediante una buena selección de materiales y una buena planificación de las iniciativas docentes.

Ambas tendencias teóricas tienen conceptos distintos sobre el papel de cada uno de los elementos de la educación. El modelo instruccionista considera que el aprendizaje estimula el desarrollo, mientras la corriente cognitivo-evolutiva considera que es el desarrollo el que, estando en la base del aprendizaje, lo facilita en cada momento. El modelo instruccionista tiende a hacer más hincapié en la necesidad del dominio de unas áreas concretas de conocimiento, mientras que el cognitivo-evolutivo tiende a esperar más de la transformación de las estructuras básicas del conocimiento.

El modelo sociocultural: aprender en la zona de desarrollo próximo

La confrontación entre modelos instruccionistas que acentúan el efecto del aprendizaje y modelos cognitivos-evolutivos, que acentúan el desarrollo, es antigua. Fue observada por Vygotski que la puso de manifiesto en su crítica al modelo piagetiano del aprendizaje. Vygotski consideró que era poco productivo y algo inútil establecer una dicotomía entre aprendizaje y desarrollo y propuso que ambos son procesos complementarios. El aprendizaje estimula el desarrollo, del cual no se puede separar cuando lo que se aprende está muy bien articulado con lo que ya se domina, y se va un paso más allá, buscando nuevas adquisiciones.

Un concepto útil, en este sentido, ha sido el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Por zona de desarrollo próximo hay que entender el espacio psicológico que se establece, en cada sujeto, entre lo que es capaz de hacer de forma autónoma, es decir, sin ayuda, y lo que es capaz de hacer con ayuda, de forma compartida, apoyado en la actividad conjunta con un maestro, tal como se presenta el aprendizaje escolar. Así, la enseñanza eficaz para cada escolar sería la que le proporciona conocimientos nuevos a partir de los viejos, con la ayuda del profesor/a. Pero la enseñanza, para que de verdad incida en el progreso personal, debe hacerse en esta zona de desarrollo próximo, tarea harto difícil.

Es este un planteamiento diferente tanto del instruccionista cuanto del cognitivo-

evolutivo. Varias diferencias se pueden señalar. El modelo sociocultural pone el acento en la conjunción entre el desarrollo, como nivel general de dominio de la tarea y el aprendizaje, como proceso intermedio entre lo que se domina y lo que se aprenderá, si la enseñanza es idónea. La segunda gran diferencia se refiere a la importancia que el modelo sociocultural atribuye al profesor/a, como intermediario entre el conocimiento y el aprendiz. Una tercera diferencia viene marcada por el papel que se atribuye a los contenidos de la enseñanza. En este modelo se considera que los conocimientos provienen de la cultura, como ámbito colectivo del saber. Aprender conocimientos y adquirir habilidades son formas de penetración de la cultura y de mediación psicológica de la misma en la construcción de los conocimientos infantiles.

Pero la escuela no se puede definir solamente por el modelo de aprendizaje que tiene. La escuela obligatoria es, sobre todo, un ámbito de convivencia que contribuye, mediante los vínculos afectivos y comunicativos que crea, al desarrollo de los aspectos sociopersonales y morales de la personalidad de los escolares, contribuyendo a la formación de procesos de identificación social, desarrollo del autoconcepto y la autoestima y constitución de la personalidad de los niños y las niñas.

El modelo de escuela como comunicad de convivencia, su forma de entender la vida cotidiana en ella, las normas morales, los principios de participación y gestión de la vida de sus pobladores, llega a tener más resonancia que el propio modelo instruccional.

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo y la Educación Primaria

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo justifica la reforma educativa que impone en la progresiva integración de la sociedad española en el marco socioeconómico de la Unión Europea y en el acelerado cambio de conocimientos y procesos culturales que se han producido en los últimos veinte años en nuestro país.

La reforma educativa estuvo precedida por un período de experimentación curricular de los tramos que iban a ser afectados por la misma y un debate público sobre lo que era necesario cambiar. Así en 1987, el Gobierno publicó el

Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate; en 1989 se hizo público el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que contiene la propuesta de reforma; y finalmente, el 3 de octubre de 1990 da forma jurídica a la propuesta y se promulga la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Haremos a continuación un resumen, a grandes rasgos, de la filosofía educativa de la LOGSE, tratando de recoger sus características generales en orden a ofrecer un perfil de la Escuela Primaria como ámbito de desarrollo, educación y aprendizaje.

La LOGSE afirma que el objetivo fundamental de la educación es proporcionar a las niñas/os y jóvenes una formación plena que les permita conformar su propia identidad y construir una concepción de la realidad que integre ,no sólo el conocimiento, sino la valoración ética y moral de la misma, el ejercicio de la capacidad crítica, la libertad y la tolerancia. El legislador considera que la sociedad española está en un proceso de modernización que camina, con el horizonte europeo común, hacia el próximo siglo, al que deben incorporarse los jóvenes de hoy, para lo cual la educación es de gran relevancia, en todos los sentidos.

Sobre las consideraciones anteriores y bajo las justificaciones sociopolíticas que se enuncian, la LOGSE establece los siguientes fines fundamentales: reordenar el sistema, estableciendo las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de grado medio; Formación Profesional de grado superior y Educación Universitaria. La Educación Primaria y Secundaria Obligatoria constituye la enseñanza básica obligatoria que comprenderá diez años de escolaridad de carácter gratuito, iniciándose a los seis años y extendiéndose hasta los dieciséis.

La educación obligatoria tiene las siguientes finalidades: ordenar la transmisión de conocimientos, dándole sentido personal y moral; generar actitudes y hábitos individuales y colectivos; desarrollar aptitudes y preservar los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente; establecer un nuevo currículum que concrete el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos, criterios de evaluación de los distintos niveles, ciclos, etapas, grados y modalidades del sistema educativo para regular, a través de él, la práctica educativa; fijar las enseñanzas mínimas que garanticen la homogeneización de los fines y objetivos educativos en todas las comunidades

del Estado.

La Educación Primaria que establece la LOGSE considera como objetivo último que, a través de la escuela, los niños y niñas desarrollen sus capacidades y aprendan a situarse ante la realidad de manera activa; aprendan valores y normas que hagan posible la vida en sociedad en un futuro. La Educación Primaria debe tender a la corrección de desequilibrios en el desarrollo de los ciudadanos, la utilización pacífica de las innovaciones científicas y tecnológicas y la defensa del medio ambiente, y su transmisión en mejor estado a las generaciones siguientes.

En Andalucía, la Educación Primaria, sus principios y su currículum se establecen mediante el decreto 105/92. En general, el decreto de Educación Primaria presenta prescripciones para la implantación de este tramo educativo, en nuestra comunidad, que no son diferentes de las que regulan la etapa en el resto del Estado, no obstante hay algunos rasgos característicos que se podrían destacar. Señalaremos algunos de ellos.

• Tanto en la parte normativa (decretos) como en la orientativa (diseños curriculares) se pone de manifiesto el carácter de la educación como factor de cambio social en orden al progreso en igualdad de oportunidades para todos los escolares y al desarrollo general de los pueblos.

• La orientación teórica parece haberse gestado en la confluencia de la llamada teoría crítica con un constructivismo de corte sociocultural. Se apuesta, muy decididamente, por la libertad del profesorado para diseñar y desarrollar el currículum, adaptando las prescripciones a los contextos socioeconómicos de los centros y a las características de sus alumnos/as. Esta elección no parece sin embargo ser muy coherente con la minuciosidad con la que se especifican los elementos curriculares: contenidos, métodos, evaluaciones, etc.

• La fundamentación psicológica se inscribe claramente dentro del constructivismo, que asumiendo lo más substancial del cognitivismo piagetiano, incorpora sugerentes ideas de la psicología sociocultural y del cognitivismo ausubeliano, así como de la teoría de esquemas y el procesamiento de la información. La acentuación del concepto de medio, como un juego de tensiones entre el sujeto y su entorno, del cual debe tomar los elementos para construir su

propio sistema cognitivo y moral, es original.

La insistente consideración de los lenguajes, como mediadores de todo proceso de aprendizaje y desarrollo confirma la incorporación de la psicología sociocultural e interactiva al modelo constructivista básico. Se alude también a la investigación-acción de los propios profesores y a la orientación investigadora del trabajo de los escolares, a los que se considera protagonistas de los aprendizajes. También se puede observar la continua alusión a los conceptos de actividades y tareas como elementos nucleadores del trabajo escolar, en el cual los alumnos/as son considerados activos y llamados a participar en las decisiones educativas.

En definitiva, el peso teórico del currículum recae, permanentemente, en esta visión constructivista, interactiva y ecológica de la educación como un proceso complejo en el que deben participar sus protagonistas: el alumnado, el profesorado y las familias. El currículum de la Educación Primaria diseña un nuevo perfil de profesor/a que, a grandes rasgos, incluye las siguientes características: el/la profesor/a es un profesional de la enseñanza que aprende de su propia acción y de la reflexión que realiza con sus compañeros/as; el profesor/a debe tener capacidad suficiente para tomar decisiones sobre aspectos que hasta ahora se le daban resueltos: diseñando, desarrollando y evaluando su propia intervención, así como su propio desarrollo profesional. El profesor/a deberá ser un facilitador de los aprendizajes de los alumnos/as y un mediador entre la organización del ambiente escolar y el desarrollo de las capacidades de sus alumnos/as.

El profesor/a debe ser una persona psicológicamente equilibrada, con unas actitudes de apertura, diálogo y comprensión que no se especifican pero que están necesariamente debajo de todas esas capacidades y actitudes con las que se le dibuja. Estas características componen un perfil francamente idealizado que, como utopía es muy esperanzadora, pero quizás como realidad futura adolece de una explicación coherente sobre los medios que se van a poner para, si no alcanzar, al menos aproximarse a esas metas. Es evidente que el perfil de profesor/a que los documentos prescriptivos sugieren no se logrará si no se fortalece considerablemente la actual formación inicial del profesorado y no parece que el legislador haya previsto abordar esa cuestión.

13.2. Intervención educativa en la Educación Primaria

Hemos presentado (capítulo 11) los contenidos del currículum se hace necesario ahora tener una idea sobre el modelo de intervención educativa que la LOGSE, y sus especificaciones prescripctivas, proponen para la Educación Primaria.

El currículum de la Educación Primaria aparece como un conjunto de propuestas de acción y de hipótesis de trabajo educativo que parecen confluir en la intención de convertir este primer tramo de la escolaridad obligatoria, en un instrumento que permita al profesorado diseñar, desarrollar y revisar, permanentemente, su propia actividad docente y las actividades que propone al alumnado, para convertir el acto educativo en un proceso previsible y controlable de mejora del desarrollo físico, cognitivo social y moral de los escolares.

El currículum de la Educación Primaria considera la intervención educativa como una forma de interacción social que tiene la función de facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación. En los textos prescriptivos se insiste en que la intervención docente debe tratar de lograr el principio instructivo de aprender a aprender.

A través de la participación en la vida escolar el alumno/a irá asimilando los sistemas de valores vigentes y desarrollando las actitudes de cooperación y respeto. Esto supone transformar el aula en un espacio en el que se ofrezcan las condiciones y pautas para realizar actividades y tareas que favorezcan la interacción entre compañeros/as, mediante la negociación y superación de los conflictos, que ayuden a propiciar el cambio y la reestructuración cognitiva. También se insiste, reiteradamente, en que la intervención educativa debe ajustarse al nivel de desarrollo real de los alumnos/as.

A partir de estos principios generales, el currículum de Primaria articula los distintos elementos que lo caracterizan y lo vertebran, en orden a que cumpla las finalidades que para esta etapa del desarrollo, prescribe la LOGSE. Resumiremos los objetivos y el modelo de intervención docente.

Los objetivos en la Educación Primaria

Los objetivos de la intervención educativa en Primaria se establecen a distintos niveles de concreción: objetivos de ciclo y objetivos de área y siempre en términos de capaciddes de los alumnos/as cuyo desarrollo debe estimular la actuación educativa.

En función de los contextos y necesidades de los escolares, los equipos de docentes establecerán criterios de priorización de los objetivos a desarrollar en cada ciclo de la etapa. En forma resumida, los objetivos de Primaria deberán contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas, capacidades como las siguientes: conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida. Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas. Establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas. Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente. Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y actuar de acuerdo con ellos. Respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho. Comprender y expresar mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar las obras y manifestaciones artísticas. Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos como los recursos materiales disponibles.

La intervención educativa en la Educación Primaria

El currículum de la Educación Primaria define la metodología de intervención

educativa como el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula, el papel que se atribuye a alumnos/as y profesores/as, la utilización de medios y recursos, tipos de actividades y tareas, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, etc. Se entiende que definida la intervención educativa de esta forma, existirán metodologías diversas que, sin embargo, deberán desarrollar similares intenciones educativas. No obstante, el currículum establece criterios orientadores para guiar la toma de decisiones sobre intervención.

El criterio más general responde a la idea de que el aprendizaje es un proceso social y personal que cada individuo construye, al relacionarse activamente con las personas y la cultura en la que vive. La interacción social remite a la idea de la educación, entendida como un proceso de comunicación y, a la de la escuela, como un contexto organizado de relaciones comunicativas.

El diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis deberían constituir los ejes de cualquier planteamiento didáctico que se realice en la Escuela Primaria. Aconseja partir de lo que los alumnos/as conocen y piensan con respecto a cualquier aspecto de la realidad, para conectar con sus intereses y necesidades y proponer, de forma atractiva, los nuevos aprendizajes.

Respecto de los recursos, se estimula la diversificación en la utilización de medios, que debe adaptarse a los contenidos a enseñar y a las posibilidades de uso y gestión por parte de los alumnos/as, así como al tipo actividad o tareas para las que se requieren.

Se considera básico establecer una organización de la actividad manteniendo determinadas constantes temporales, armonizando la alternancia de actividades colectivas e individuales o de grupo. El respeto a los períodos de descanso y actividad, compaginando las actividades libres o divergentes con las más dirigidas.

La distribución de tiempos y espacios, el tipo de actividades y la modalidad de agrupamientos de alumnos/as se entienden como elementos básicos de la enseñanza, a la búsqueda de un modelo didácitico dinámico y flexible que facilite el aprendizaje personalizado.

En definitiva, el currículum de la Educación Primaria propone una metodología que promueva el desarrollo conceptual, procedimental y actitudinal de los

alumnos/as; se considera que aprender es, en buena medida, modificar los esquemas de pensamiento y actuación de que disponemos para comprender mejor la realidad e intervenir en ella; este proceso, que en la escuela va de la consideración del pensamiento cotidiano hasta la formulación organizada del conocimiento científico acumulado por nuestra cultura, ha de plantearse, entendiendo que entre uno y otro existen diversos niveles de formulación.

La evaluación en Educación Primaria

La evaluación es entendida como una actividad básicamente valorativa e investigadora y, por ello, facilitadora del cambio educativo y del desarrollo profesional docente, que afecta no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores y a los proyectos de centro en los que se inscriben.

• Se entiende que la evaluación constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum.

• El currículum de Primaria explícita los principios que deberán orientar la toma de decisiones en materia de evaluación y que en síntesis son: el carácter procesual y continuo; la adecuación a las características propias de cada comunidad escolar y la adaptación a las necesidades e intereses de cada contexto educativo; la actividad evaluadora deberá tomar en consideración los ámbitos de la persona y no sólo los aspectos cognitivos; tendrá en cuenta la singularidad de cada individuo, analizando su propio proceso de aprendizaje, sus características y sus necesidades específicas.

• La finalidad del proceso evaluador es que el profesor/a compruebe la eficacia de su acción didáctica, progresando en su conocimiento racional del hecho educativo, mientras el alumno/a obtiene información de cómo se está desenvolviendo su proceso de aprendizaje, para que le ayude a él mismo, a sus padres, tutores y profesores a facilitar la propuesta pedagógica más adecuada a sus características y necesidades.

• Los instrumentos de evaluación serán diversificados: observaciones, entrevistas, cuestionarios, actividades de indagación, debates, diarios de clase, triangulaciones, etc., como elementos de la acción didáctica, debilitarán la idea de la evaluación como control del alumno/a. En este sentido, el currículum especifica que la aplicabilidad de los aprendizajes a otros contextos, la generalización de procedimientos aprendidos a nuevos problemas, o la adopción de actitudes para solucionar nuevos conflictos, pueden convertirse en los mejores indicadores de la significatividad y funcionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por profesores/as y alumnos/as.

13.3. Relaciones interpersonales en el ámbito de la Escuela Primaria

La escuela es una forma particular de organización social que cambia con el mismo desarrollo histórico de la sociedad. Bronfenbrenner (1979) definió la escuela obligatoria como un sistema de desarrollo que complementa al microsistema familiar en su función de construir seres sociales. Para lograr este objetivo es necesario que los individuos participen plenamente de las actividades y relaciones interpersonales que se producen en el seno de la institución escolar. La escuela es algo más que aprendizaje de contenidos académicos, y algo más que planificación de intenciones educativas e intervención en tareas de aprendizaje. La escolaridad obligatoria supone la asistencia diaria, regularizada y constante a una institución en la que se convive con otros, se aprende a querer a otros y se espera ser querido y aceptado. Todo ello, unido y articulado en el día a día, va construyendo la propia personalidad social de cada uno de los escolares.

Educar es tratar de proporcionar a los alumnos/as instrumentos psicológicos y sociales que les sirvan para adaptarse a los sistemas de vida, tanto del presente como del futuro; con lo cual, la escuela vive en una permanente indefinición de valores o, al menos, en la tensión entre los del presente y los del futuro. Hay que educar hoy para una sociedad y unos individuos del mañana. Hay que lograr finalidades morales muy por encima de las que la sociedad posee en ese momento. El discurso oficial de la institución escolar tiene un aire de utopía, de idealización, de mundo mejor, que no siempre se corresponde con las prácticas reales de sus protagonista. Hay que lograr la integración, y la satisfacción de la vida afectiva y moral de sus participantes, mediante sistemas complejos de

actividades y tareas que muchas veces no se corresponden con las tendencias naturales ni con los deseos inmediatos de sus protagonistas. Todo ello constituye un entramado complejo de intenciones, hechos y realidades concretas que hacen de la escuela obligatoria una institución muy compleja, cuyos sistemas de relaciones personales añaden un plus de dificultad.

Las relaciones interpersonales en la Escuela Primaria

En el entramado de relaciones personales que se establecen en la escuela, bajo el paraguas justificativo del currículum, muchos procesos se explicitan, pero muchos otros quedan en la sombra y escapan al control formal de las intenciones y los objetivos de los diseñadores del currículum y de sus aplicadores; aparece así el llamado currículum oculto (Torres, 1991). En este currículum no manifiesto cobran especial importancia los avatares de la convivencia, los escenarios y los dramas de la vida afectiva y moral de los protagonista: escolares y educadores. Adquieren importancia decisiva las emociones y los afectos, los vínculos sociales, las convenciones y reglas no escritas pero practicadas. Todo ello es también parte de la escuela obligatoria.

En el currículum manifiesto se eligen unos conocimientos, unos procedimientos, unos lenguajes, unas actitudes y unos valores, en un intento por satisfacer las exigencias socializadoras que la sociedad se impone para con sus nuevas generaciones, pero los procesos del currículum oculto no pueden elegirse, sino que se despliegan de forma un tanto descontrolada. A través del entramado de vínculos relacionales, las actividades y tareas del currículum adquieren sentido, ya que constituyen el escenario humano en el que sucede la vida de los escolares. Los escolares han de implicarse en la convivencia escolar de manera efectiva para avanzar en el desarrollo de su vida afectiva y moral y lograr la integración en la cultura que le marca la socialización; si no lo hacen así, no dejarán de ser extraños a un sistema social que sin ellos tampoco tiene sentido.

Hemos considerado (Ortega y Mora, 1996) que se pueden establecer los siguientes subsistemas de relaciones interpersonales: las relaciones del profesor/a con los alumnos/as y las tareas y actividades del currículum; las relaciones entre el profesor/a y el alumno/a tomado como individuo; y las

relaciones de los alumnos/as entre sí.

• Los vínculos profesor/a-alumnos/as-currículum son los que han caracterizado, tradicionalmente, la cultura académica. Las relaciones del profesor/a con sus alumnos/as están atravesadas por la obligación que éste/a tiene de diseñar las tareas y actividades del currículum y prestar la ayuda necesaria a los alumnos/as para que éstos progresen cognitiva, afectiva y socialmente. Es el vínculo por excelencia y, en cierta medida, aglutina dentro de sí todo el proceso educativo y termina caracterizando buena parte de la vida académica. En él se articulan las metas educativas y se justifican las actividades y los procesos escolares, mediante el refrendo que la sociedad da al currículum.

Dentro del sistema de vínculos profesor/a-alumnos/as- currículum se despliegan roles, se organizan subsistemas de poder, de valores, normas, actitudes y comportamientos específicos que terminan dando sentido a las experiencias cotidianas. La comunicación dentro de él adquiere las características de la cultura académica ya que la metas, muchas de ellas implícitas, están sobresaturadas de la función de la enseñanza y el aprendizaje que se les demanda; la sociedad y la institución escolar sacralizan un tipo de relaciones que valoran unos comportamientos e ignoran otros; emergen unas normas y se olvidan otras; se alientan unos discursos y se desalientan otros.

La cultura académica produce no sólo un tipo de conocimiento entre sus miembros, sino también un tipo de vida afectiva y moral que satisface mejor el desarrollo de los escolares que tienen éxito dentro del sistema, y desgraciadamente, margina en muchas ocasiones a quienes no tienen éxito dentro del sistema. Pero sería simplificar considerar que es el único vínculo significativo para el buen desarrollo de la vida escolar, el formado por el triángulo profesor/a-alumnos/as-currículum; sobre este vínculo, se despliega el vínculo afectivo profesor/a-alumno/a.

• El vínculo profesor/a-alumno/a nos desvela un tipo de relaciones básicamente asimétricas, fuertemente dirigidas por el profesor/a, en el que el alumno/a se ve obligado a plegarse a distintos tipos de profesores. Aunque los roles y las actividades del profesor y el alumno/a son complementarios, y no tiene sentido verlas por separado. Las interacciones entre profesor/a y alumnos/os están llenas de matices afectivos: cariño, respeto, admiración, miedo, odio, indiferencia, rechazo, etc., que se convierten en el substrato del currículum oculto para que los escolares elaboren su aprendizaje y su desarrollo, mediante las actividades

concretas que se realizan en el día a día escolar. El efecto de estas relaciones no siempre es el deseado, pero al igual que el resto de las relaciones con los adultos, proporciona a los escolares la perspectiva de su propia inmadurez y el referente de su progresivo desarrollo.

• Finalmente, el vínculo alumno/a-alumno/a, simétrico y menos controlado académicamente, proporciona la cultura de las relaciones entre los iguales, cultura que tiene una gran eficacia influyendo en el proceso de socialización y en la adquisición de microprocesos básicos para el desarrollo de la personalidad como el autoconcepto y la autoestima. Los iguales se proporcionan entre sí afectos y los tonos emocionales que son muy importantes por lo que tienen de espontáneos, constantes y autorregulados. Entre los iguales se establecen potentes canales de comunicación, sistemas de poder y de control de unos sobre otros, modelos de valores, de actitudes y de hábitos sociales que no necesitan ser autorizados, porque la propia naturaleza del vínculo ha expulsado previamente a la figura controladora del adulto.

Entre los compañeros/as escolares tienen lugar una gran variedad de afectos y matices emocionales: desde la más fría de las indiferencias, hasta el más amoroso vínculo de la amistad. Matices afectivos, preferencias personales, elecciones y rechazos que rodean a cada uno de los escolares contribuyendo de forma importante a la construcción personal del autoconcepto y sobre todo a la valoración afectiva que cada uno se da a sí mismo/a: la autoestima. Sin embargo, tradicionalmente, no se ha entendido la importancia de estos vínculos como generadores de estos matices sociopersonales, postura que ha llevado a infravalorar el papel de los iguales como agentes socializadores.

La actividad que une a los escolares entre sí y su posición como grupo homogéneo dentro de la institución escolar, los coloca en una privilegiada situación de microsistema de generación de normas y convenciones, que dado el valor que cada niño/a atribuye a sus iguales, se convierten en normas generadoras de principios morales buenos a veces: solidaridad, compañerismo, igualitarismo, etc.; y malos en otras ocasiones: competencia y rivalidad, envidia y celos, agresividad injustificada, maltrato y abuso, etc.

La escuela es en gran parte autónoma y en gran parte dependiente de los productos y los procesos sociales y de las personas concretas que en cada momento la pueblan y ejercen influencia en ella. Cuando se observa la escuela como un ecosistema de relaciones interpersonales y cuando se intentan analizar

todos los ángulos del fenómno social que es la escolaridad obligatoria, hay que considerar varios planos, pero todos los planos se articulan entre sí para componer el entramado de relaciones interpersonales, actividades y procesos que constituyen la base del desarrollo y el aprendizaje que se produce en la educación obligatoria. Finalmente, las relaciones de la escuela con las familias y con el entorno social inmediato y amplio configuran la naturaleza de ese complejo entramado sociocultural, en el cual la institución escolar se instala.

La consecución de los objetivos curriculares reclama necesariamente un escenario escolar caracterizado por un clima de convivencia y de relaciones interpersonales si no ideal, al menos que dispusiera de recursos para que los escolares aprendieran a canalizar sus conflictos y a resolverlos de manera positiva; pero este clima y estos recursos no siempre están disponibles para todos, por distintos motivos. Cuando los escolares viven, de forma más o menos permanente, en microsistemas en los que los afectos y las relaciones no adquieren los matices benéficos que se precisan, lo lógico es esperar que la organización sociomoral y los sistemas de valores que se adquieren traduzcan la maldad de la estructura social de la que toma sus referencias. Traducción que no necesariamente es directa, ni seguramente afecta a todos los individuos, pero que sí puede afectar a un número importante de sujetos, como señalan las investigaciones sobre violencia entre escolares (Ortega, 1997).

13.4. El aula y el centro escolar como ecosistemas de actividad y desarrollo

El centro escolar es un marco en el que las relaciones personales pueden llegar a ser emocional y afectivamente muy complejas, tanto respecto a los vínculos positivos, de importancia decisiva para el desarrollo y el aprendizaje, como respecto de vínculos negativos, que también están presentes en la convivencia cotidiana de la vida escolar. El centro escolar como mesosistema de educación y desarrollo debería estructurarse a partir de sistemas de convivencia de alta calidad que permitieran compensar las posibles deficiencias educativas de los grupos familiares, cuando las hubiera, y ser armónico en general con el microsistema familiar y con el macrosistema social en valores y principios de perfeccionamiento de todos sus miembros. De hecho, así se reconoce en el currículum de Educación Primaria, cuando afirma que los centros educativos

dispondrán de la autonomía pedagógica necesaria para adaptar el currículum a las características concretas del alumnado y del entorno social y cultural.

La concreción del currículum en proyectos de centro, etapa y ciclo, así como en programaciones de aula, deberá recoger, en sus criterios metodológicos y evaluadores, así como en la secuenciación de contenidos horizontales y transversales la atención a las necesidades de desarrollo personal y social de los escolares concretos que asistan al centro. El proyecto curricular de etapa, de ciclo y la programación de aula deberá adoptar las medidas oportunas de refuerzo educativo y de adaptación curricular para integrar socialmente a todos los escolares, aún con medidas complementarias, cuando sea preciso, en orden a lograr que la convivencia favorezca la vida social más idonea para que se cumplan los objetivos de desarrollo personal y moral de todos los miembros de la comunidad.

El aula escolar

Desde la perspectiva sociocultural y ecológica, podemos considerar las aulas escolares como los escenarios en los que los procesos interactivos entre los profesores/as y los alumnos/as adquieren sentido y relevancia. Cada aula, como un subsistema relacional dentro de la institución escolar en el que interactúan los vínculos funcionales del profesor/a con sus alumnos/as en el marco del currículum, tiene características específicas que la distinguen de las otras aulas, aunque no tendría sentido considerarlos aisladamente ya que se relacionan todos entre sí. Tampoco tendría sentido considerar de forma independiente las relaciones interpersonales y, de otro lado, las tareas, sino que ambos procesos, el relacional y el de actividad están unidos.

El aula escolar es un sistema con rasgos particulares derivados tanto de las características de las personas que conviven, como del funcionamiento global de sus elementos: las personas y sus relaciones, los roles que desempeñan, las actividades que realizan, los modelos de ejercer la comunicación y el poder, los sistemas de valores y normas que rigen para ellos, etc. A partir del escenario que constituye el aula y de la actividad que se despliega en ella, la vida cotidiana en la escuela configura un clima normativo, disciplinar, de comunicación de afectos

y amistades que incide en el desarrollo de la personalidad de los escolares. Se ha insistido en que la adquisición de competencia y habilidad social, la modulación de los impulsos agresivos, la comprensión de los otros, la valoración moral de las actividades y los procesos, la progresiva relativización del punto de vista propio en aras de la negociación de un conocimiento compartido, son logros que se adquieren a través de la vida cotidiana de los escolares en las aulas.

Dentro de los sistemas de relaciones interpersonales que se producen en el aula, tiene lugar la actividad educativa y socializadora que une la vida de los profesores y los alumnos/as, sus metas y sus tareas, pero también sus afectos, sus emociones, sus valores y sus actitudes morales.

El aula escolar por su misma naturaleza social produce sistemas de poder, estratificaciones y estatus, donde cada uno de los participantes asume su papel y se relaciona con los otros, buscando dar significado a su propia participación social. Se trata de un proceso de búsqueda de sentido, de reconocimiento social y valoración personal en el que los escolares consiguen ir estableciendo vínculos de aceptación y afecto con los otros miembros del grupo. Va creciendo, entre ellos/as, el sentido de afiliación, imprescindible para la construcción de un buen autoconcepto y una buena autoestima, con la cual proyectarse social y moralmente en la sociedad.

La comprensión del sistema de vínculos relacionales que se establecen dentro del aula y su articulación con la actividad académica, nos permite alcanzar una percepción más ajustada del concepto de grupo escolar como ecosistema de desarrollo y aprendizaje, en todos los órdenes.

Los beneficios del trabajo en grupo cooperativo en el aula escolar

Aunque existe un cierto número de investigaciones educativas que describen las distintas formas de organización de los vínculos relacionales en las aulas (Hargreaves, 1977), todas ellas se refieren a la relación entre los estilos organizativos de la misma y el rendimiento académico. Johnson (1968), en una investigación en la que sintetiza los resultados de un conjunto amplio de investigaciones y que ha recogido Coll (1984) revela que existen tres formas básicas de organización social del aula en relación a las tareas y las actividades

que los escolares realizan: la organización cooperativa, la competitiva y la individualista.

En la organización de carácter individualista no hay relación entre las metas de aprendizaje que se sugieren a los alumnos/as y su relación con los compañeros/as. La actividad que se propone persigue resultados individuales. Los escolares asumen este mensaje implícito y en la cultura escolar emerge la concepción de que si la meta es el logro individual, lo mejor es que cada uno realice las tareas por sus propios medios. En la organización competitiva del aula los objetivos y las metas de logro están relacionados de forma excluyente para los escolares; el logro de la meta por parte de un escolar excluye el logro de otro, como si de premiar se tratara y sólo existiese un premio; los compañeros/as se convierten en competidores, explícitos o implícitos, y las tareas en retos para conseguir derrotar a los otros.

En la organización cooperativa las metas de logro de los alumnos/as están vinculadas a las relaciones de cooperación de unos con otros. Cada uno de los escolares puede alcanzar sus propios objetivos si, y sólo si, sus compañeros/as alcanzan los suyos propios. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son buenos para los restantes miembros, con los que el sujeto interactúa cooperativamente para conseguir la meta común.

La gratificación personal por el cumplimiento de las tareas es diferente en cada uno de los modelos de organización de la actividad dentro del aula; en el modelo individualista cada escolar recibe su propia recompensa, reforzándose el vínculo profesor- alumno-tarea; en el modelo competitivo, un solo miembro del grupo recibe recompensa, reforzándose el vínculo alumno/a-tarea- profesor/a; finalmente, en el modelo cooperativo la recompensa se reparte entre todos los miembros del grupo, y se refuerzan los vínculos grupo-tarea-recompensa. El profesor/a pierde parte del rol de repartidor de recompensas y los escolares encuentran en la autonomía y en la negociación los vehículos para su propia satisfacción.

Las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen las relaciones positivas, la atención de unos hacia otros, la simpatía personal, el afecto mutuo, la solidaridad, los sentimientos de colaboración y el respeto hacia el profesor y la institución. Johnson (1968) afirmaba que estos resultados se deben, seguramente, a un conjunto grande de factores, uno de los más importantes podría ser el de la mediación verbal que se produce en los grupos que trabajan en cooperación. Las

actividades compartidas cooperativamente en la zona de desarrollo próximo concretan el proceso intrapsicológico y el proceso interpsicológico, tanto respecto de la construcción de conocimientos como de la construcción de sentimientos y emociones sobre los otros y sobre uno mismo/a; tanto sobre vida cognitiva como sobre vida socioafectiva. La negociación de significados entre compañeros/as, que se produce trabajando en grupo cooperativo, tiene sus efectos no sólo en el aprendizaje de los contenidos escolares sino también en el desarrollo de actitudes y principios morales; pero la evidencia de que el trabajo cooperativo tiene mejores resultados que el competitivo no parece suficientemente clara para la escuela, que se empeña en seguir actuando como si cada escolar desarrollase su propia vida, de forma aislada.

El patio de recreo y el juego en la Escuela Primaria

Entre los seis y los doce años tiene lugar un complejo despliegue de actividades entre los iguales que, consideradas por los propios sujetos como juegos, les aportan información sobre el mundo, les ayudan a reconstruir la realidad en la que están inmersos y les adiestran en el arte de entenderse con los demás. Se trata de actividades socialmente transmitidas, que sacralizan, mediante la conversación sobre conocimientos comunes, un conjunto de normas y convenciones que los compañeros/as consideran que hay que obedecer y a las que se pliegan con entusiasmo; son los juegos que Piaget (1932) llamó de reglas y que la psicología sociocultural considera verdaderos sistemas de actividad. Sistemas de actividad que tienen sentido en sí mismos y en las que se reproducen contenidos cognitivos y se negocian valores que se refieren a los significados que la sociedad oferta a los niños/as para que organicen sus propias ideas y prácticas.

Con independencia de cómo, cuándo y con qué apoyos se despliegue un juego, llegado su momento, éstos incluyen un tipo de interacción específica y unas actitudes de cooperación entre jugadores que permite que cada uno de ellos/as haga adecuadamente su papel. El reparto de roles, las normas sobre el uso de los objetos, el particular uso del espacio y la secuenciación del tiempo proporcionan esa caracterización específica a los juegos que los convierte en ámbitos del aprendizaje sociopersonal.

Desde nuestro punto de vista (Ortega, 1996), la regla lúdica es consustancial a la actividad en todos los tipos de juego, pero particularmente importante en los juegos espontáneos que se producen en los patios de recreo escolares. La regla en su sentido más genérico es una garantía de organización de la actividad lúdica que incluye normas de regulación del comportamiento y las relaciones interpersonales entre los iguales.

Para Bruner (1984) los juegos son formatos de comunicación e interacción entre iguales que les permite reestructurar espontánea- mente sus conocimientos, sus emociones y sus puntos de vista, escenario que favorecen el desarrollo y el aprendizaje. Los patios de recreo son, como ámbitos de juego y de relaciones espontáneas unos desconocidos de la cultura oficial sobre la escuela, sin embargo en ellos tienen lugar muchos de los procesos que constituyen el verdadero currículum, mucho más oculto de lo que se ha afirmado.

13.5. Para saber más

• LACASA, P.; PARDO, P., y HERRANZ, P. (1994): «Escenarios interactivos y relaciones entre iguales». En M. J. Rodrigo (Ed.): Contexto y desarrollo social. Madrid. Síntesis. Págs. 118-154.

• MAURI, T. (1993): «Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares. La naturaleza activa y constructiva del conocimiento». En C. Coll y otros: El constructivismo en el aula. Barcelona. Graó. Págs. 65-100.

• ORTEGA, R. (1996): «Las relaciones entre compañeros/as escolares». En A. Goñi: Psicología de la Educación sociopersonal. Madrid. Fundamentos.

• POZO, J. A. 1996): Aprendices y maestros. Madrid. Alianza. Págs. 85-113.

13.6. Ideas para construir esquemas propios

• La Educación Primaria es una etapa obligatoria de educación escolar que tiene como objetivos generales el desarrollo de las capacidades y los valores sociomorales necesarios para integrarse en la sociedad como ciudadano/a libre y autónomo/a.

• La función tutorial forma parte junto con la función instructiva del currículum de la Educación Primaria y la ejerce un profesor específico para cada grupo de escolares mientras que para la función orientadora los profesores estarán asesorados por profesionales de la Psicopedagogía.

• La intervención educativa en la Educación Primaria debe ajustarse en todo momento al nivel de desarrollo de los escolares a los que se dirija, buscando facilitar y guiar el aprendizaje autónomo. Se tratará de aprender a aprender.

• Un buen dominio del tema debería proporcionar recursos para resolver problemas y preguntas como las siguientes:

– ¿Cómo definir el modelo educativo que propone el currículum para la Educación Primaria?

– ¿Cómo caracterizarías el sistema de relaciones interpersonales en el ámbito escolar?

– Caracteriza el aula escolar como un lugar de actividad, aprendizaje y desarrollo.

13.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Escribir un texto en el que bajo el título: La escuela que viví en el que cada uno puede narrar algún episodio que te haya sucedido en tu vida escolar entre los seis

y los doce años. Se debe tratar de un relato en el que sea fácil apreciar el tipo de convivencia, las normas y costumbres, los papeles de maestro/a que desarrollaban tus profesores, las tareas y actividades, etc., procurando que no sea algo tan íntimo que no quieras compartir ni de algo tan conceptual que no permita observar los sentimientos, emociones y relaciones sociales que eran frecuentes.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en el grupo de trabajo cooperativo, se leerán los textos sobre La escuela que viví y se tratará de encontrar los elementos comunes para elaborar una síntesis sobre el tipo de currículum que se desarrollaba en la escuela Primaria, cuando los miembros del equipo asistían a ella; se trata de pensar en definir el modelo de aprendizaje y de desarrollo que subyacía, el tipo de enseñanza, las actividades, el tipo de relaciones interpersonales, la disciplina y las normas de convivencia, etc.; la última parte de la tarea será comparar la caracterización de la escuela que habéis vivido con la que el actual currículum de Primaria prescribe. Si se desea continuar el ejercicio, trabajando en un grupo más amplio, se elegirán los trabajos de tres o cuatro grupos y se leerán tanto los textos sobre La escuela que viví como los análisis que sobre el currículum de aquella escuela, en relación a la escuela Primaria que propone el currículum actual, se han realizado, lo que servirá de argumento para un debate sobre la reforma educativa.

CAPÍTULO 14

El cambio evolutivo durante la adolescencia

14.1. La adolescencia, un concepto complejo

De la adolescencia se ha dicho que es un invento moderno y, efectivamente, en la historia de la Psicología evolutiva podemos observar que no aparece el interés por el estudio de este tramo de la vida, entre la niñez y la adultez, hasta entrado el siglo XX. Fue Stanley Hall quien inició los estudios psicológicos sobre adolescencia, utilizando para ello un método exploratorio que después se hizo frecuente entre los psicólogos/as: el cuestionario. Hall (1904) publicó un tratado sobre la adolescencia que tuvo un gran impacto, tanto entre los expertos como entre la gente corriente, ya que los trabajos de Hall se hicieron muy populares. También Charlotte Bühler (1931) estudia la adolescencia utilizando para ello unos productos literarios muy típicos de esta etapa: los diarios íntimos.

Ambos, Hall y Bühler, posiblemente bajo la influencia de los enunciados psicoanalíticos, ven a los adolescentes como criaturas que atraviesan una etapa de la vida convulsa, con sentimientos radicales, muy polarizados hacia los extremismos, con una intensa vida emocional interiorizada y poco conocida por los demás, llena de tensiones, pasiones, entusiasmos y desilusiones. Ya la primera descripción de la adolescencia, la plantea como un período en el que el sujeto tiende a la ruptura con su vida anterior, como si fuera un nuevo nacimiento. Aquel personalismo que había descrito Wallon para la edad de los tres o cuatro años se reeditaría, aunque con distinto contenido y con distinta forma; se trataría de un personalismo frente a otros, los adultos en general y los padres en particular.

Qué es la adolescencia

Ninguna de las etapas del desarrollo humano tiene una edad fija de comienzo y de final, pero en el caso de la adolescencia la ambigüedad es aún mayor. La complejidad del concepto de adolescencia deriva, entre otras cosas, de que empleamos esta palabra para referirnos a un período variable de tiempo vital: de los doce a los dieciocho años, o quizás más si se toma como referencia la incorporación al mundo laboral.

Otro factor que contribuye a la ambigüedad conceptual del período que denominamos adolescencia es la referencia a las dimensiones del desarrollo que estudiemos. Si nos referimos a los cambios físicos, resulta mucho más fácil concretar en qué consiste lo fundamental de la evolución; si nos referimos a los cambios cognitivos, tampoco es muy difícil señalar lo más relevante de las transformaciones que se producen entre los doce y los dieciocho años; pero si nos referimos a los cambios afectivos, emocionales y de la personalidad, así como a los cambios sociales, la ambigüedad conceptual sobre cómo se produce el desarrollo en estos años es mucho más grande.

La ausencia de un modelo teórico único, que integre de forma razonable lo más substantivo de los cambios en estas edades, la diversidad individual y cultural que atraviesa cualquier análisis que se haga sobre la generalidad evolutiva, hace muy difícil tomar decisiones sobre características del desarrollo durante la adolescencia. El propio término adolescencia se utiliza para referirse a veces a unas partes del cambio y otras a la totalidad; por ejemplo, no deja de ser frecuente denominar adolescencia y pubertad como dos términos sinónimos; o denominar adolescencia a los cambios relativos a la personalidad, sin aludir a cambios de tipo cognitivo, o incluso sólo a aspectos específicos de la personalidad, como las que se refieren a la identidad profunda o a la identidad social de los adolescentes.

Por otro lado, el fenómeno sociológico ligado a la adolescencia, que relaciona acontecimientos sociales ligados a la vida de ciertos adolescentes o jóvenes, como son los efectos de modas musicales, o de atuendo, o los problemas del desempleo juvenil, o cualquiera de las costumbres y nuevas formas de comportamiento social. Todo ello de grandes repercusiones sociológicas, dan al concepto de adolescencia una dimensión y una complejidad teórica que va más allá de los aspectos psicológicos. Tomada de esta forma tan genérica, la adolescencia se convierte en un fenómeno sociológico o histórico, que

transciende el análisis psicoevolutivo que los psicólogos evolutivos podemos hacer.

Por nuestra parte, entenderemos por adolescencia el período de la vida, entre los doce y los dieciocho años, en el cual el proceso de cambio continua en todas sus dimensiones. Aunque se acentúan ciertas transformaciones, como los cambios físicos y psicofisiológicos, mientras otros cambios no son más que la continuación del desarrollo sostenido que venía aconteciendo desde la niñez. Es esta una etapa de la vida que, desde el punto de vista psicoeducativo, se caracteriza, en general, por ser continuación de los procesos anteriores en todas las dimensiones, la cognitiva, la afectiva y la social.

Ciertamente, los cambios físicos y psicofisiológicos serán un factor de transformación muy importante durante los primeros años de la adolescencia. El ritmo de crecimiento físico se acelerará y el cuerpo se transformará morfológica y fisiológicamente hasta adquirir la forma de un adulto/a joven y la función reproductora plena. Por otro lado, serán dignos de ser considerados los cambios cognitivos y la adquisición de nuevas habilidades para la construcción de conocimientos y aprendizajes, que darán a los chicos y chicas que han desplegado un buen proceso educativo, un gran avance intelectual; otros que previamente han tenido dificultades en la escuela y que no han conseguido los mínimos académicos, pueden, por estos años, aumentar la confusión sobre sus propias habilidades para aprender cosas. Pero, finalmente, la verdadera controversia está en la dimensión del desarrollo de la personalidad individual y social.

En este sentido, es difícil adoptar una postura sobre la profundidad de los cambios que tienen lugar durante la adolescencia. Para ciertos autores el concepto de crisis es el más adecuado; explicar la evolución de la personalidad durante estos años es explicar la naturaleza de la crisis de identidad íntima y social; en cambio, para otros, no se debe hablar de crisis, porque ésta no es, necesariamente, una característica evolutiva de estos años para todos los individuos.

La continuidad y la discontinuidad evolutiva, como problemas teóricos de definición del cambio, vuelven a estar en el primer plano, cuando estudiamos este período del desarrollo. Todo adolescente se verá sometido a cambios en los distintos aspectos de su personalidad, pero ninguno de ellos balanceará la continuidad evolutiva hacia la discontinuidad. Aunque a veces no lo parezca,

cada adolescente se parece más a sí mismo/a que al resto de los adolescentes, tomados éstos de forma genérica. La continuidad siempre se impone a la discontinuidad evolutiva. Sin embargo, la literatura clásica ha acentuado la discontinuidad evolutiva y la semejanza generacional y nos será difícil salirnos de los modelos tradicionales, especialmente para explicar el desarrollo de la personalidad individual y social. En este curso, aunque describiremos y explicaremos los procesos generales de cambio de toda la adolescencia estudiaremos con especial atención el período entre los doce y los dieciséis, período que coincide con la Educación Secundaria Obligatoria.

14.2. Teorías psicológicas, sociológicas y cognitivas sobre la adolescencia

Delval (1994) afirma que las concepciones actuales sobre la adolescencia se pueden resumir en tres: la concepción psicoanalítica, la concepción sociológica y la concepción cognitiva- evolutiva. Cada una de estas visiones generales resalta un aspecto concreto del cambio, el que más le interesa para explicar la tesis general en la que sustenta su propia teoría sobre la naturaleza de los cambios humanos; en este sentido, las tres visiones aportan información sobre aspectos diferentes, del desarrollo. La visión psicoanalítica resalta los cambios que se producen en la esfera del desarrollo afectivo y social. Al hacerlo así, señala la continuidad evolutiva de los factores que considera que son los generadores de todo el desarrollo: las pulsiones erótico-sexuales y los procesos inconscientes y la discontinuidad en la forma en que estos factores se comportan.

La concepción sociológica resalta los aspectos ligados al papel social que ocupa el/la adolescente, señalando la continuidad de la interdependencia entre factores económicos, sociales y familiares. El modelo cognitivo-evolutivo explica la evolución de la adolescencia señalando el cambio cognitivo en los esquemas de pensamiento y manteniendo la continuidad explicativa referida a la inteligencia, que mantiene su proceso adaptativo; cambian las estructuras, pero no las funciones; lo cual no es más que afirmar su teoría general sobre la inteligencia.

La teoría psicoanalítica y los cambios en la adolescencia

El psicoanálisis, como sabemos, parte de la existencia de un impulso instintivo que es el eje sobre el que gira todo cambio. Este impulso instintivo es lo que liga emocionalmente al sujeto con otras personas constituyendo vínculos afectivos que se arraigan profundamente en la estructura de la personalidad. Los vínculos, internalizados en un proceso complejo que el psicoanálisis denomina líbido, constituye el núcleo estable de la vida afectiva, en sus dos caras: la más íntima o interna y la más externa o social. La líbido es el factor explicativo de los cambios a lo largo de toda la vida y, aunque parece estar compuesta especialmente de emociones y afectos, lo cierto es que el psicoanálisis generaliza su estructura y funcionamiento hasta convertirlos en el nudo explicativo de todos los procesos incluidos los intelectuales. La líbido es un concepto en gran medida biológico, parte del instinto de vida parece ser un principio general de conservación de la existencia. Los cambios de la adolescencia, que son primeramente cambios físicos y fisiológicos, destinados a la adquisición de la mdurez biológica, influyen en los cambios emocionales y de la personalidad en todos sus aspectos. El psicoanálisis considera que en este período, los cambios son muy profundos, porque afectan al factor fundamental: el impulso sexual y su organización psicológica.

Los impulsos eróticos sufrirán una fuerte transformación como consecuencia de la madurez reproductora. Deben convertirse en verdaderos deseos sexuales y el sujeto debe focalizar sus afectos y deseos eróticos hacia la esfera de las relaciones con individuos de su misma generación; relaciones comúnmente heterosexuales, aunque no necesariamente. La líbido debe modificar dos de las partes más importantes de su organización: el vínculo erótico y la forma de las relaciones que el instinto exige, que pasa a ser una relación de carácter genital con posibilidades de reproducción. Esto parece colocar en primer lugar de la esfera de los intereses a la relaciones sociales con individuos del sexo contrario, posibles compañeros sexuales; y a la búsqueda de las relaciones de pareja, el ámbito de las vida social lúdica y enfocada hacia la satisfacción personal en actividad relevante. Los iguales que han sido importantes durante los años escolares se vuelven ahora especialmente significativos, mientras que las relaciones con los padres entran en procesos de transformación que a veces resultan problemáticas, si no hay una buena negociación de los nuevos roles que cada uno, el adolescente y sus padres, puede desempeñar, pero que no tienen por qué serlo en todos los casos.

Según el psicoanálisis, durante estos años, junto con la madurez reproductora y la modificación de la pulsión libidinal, se producen transformaciones en los intereses y los deseos de los jóvenes cuya nueva función libidinal le exige, primero, cambios en su propia imagen mental, que debe ir cambiando para integrar las transformaciones corporales, y luego, cambios en la propia gestión de los deseos y los nuevos intereses eróticos. Todo ello afecta a la vida psicológica profunda de los adolescentes, al propio concepto que tienen de sí mismos, así como a las relaciones sociales que despliegan.

La líbido, que adquiere la forma adulta, tendrá, a partir de ahora, que buscar los compañeros eróticos adecuados; lo cual es un proceso complejo, que reorganiza sus esquemas mentales tanto respecto de sí mismo como respecto de los otros y de sus posibles relaciones con ellos. Nada de ello resulta fácil, porque el adolescente debe moverse entre la presión, mucho mayor ahora de su impulso erótico, por un lado, y la represión que el sistema social, en general, y la familia en particular, tiende a ejercer sobre la manifestación libre de los impulsos sexuales de los jóvenes. Así que se desatará una crisis caracterizada por la contradicción entre los deseos espontáneos y las dificultades para su realización. Crisis que de cualquier forma es prototípica de todo proceso de transformación y crecimiento visto desde el psicoanálisis.

Ya hemos visto cómo esta teoría considera el concepto de fase como un proceso crítico en el que se acentúan los cambios, se pierde un poco la estabilidad y el equilibrio emocional que ya no se recupera hasta pasada la crisis. La recuperación suele, por otro lado, venir acompañada de un mejor nivel de organización de la vida psicológica. Así pues, para el psicoanálisis el final de la adolescencia traería consigo un nivel de desarrollo caracterizado por una maduración general de la personalidad, ahora ya como adulto/a que le aportaría las condiciones psicológicas necesarias para integrarse plenamente en el mundo social.

Teóricamente el tránsito de la infancia a la adultez pasa por la adolescencia como fase crítica en la que se rompería el llamado período de latencia sexual, que ha caracterizado la personalidad durante los años escolares. La ruptura de la latencia sexual daría lugar al inicio de la adolescencia y su final sería la adultez definitiva del sujeto; los años intermedios serían años de turbulencia emocional y de crisis socioafectiva, en los que se recompondría la autopercepción de sí mismo/a, el autoconcepto, la autoestima y las relaciones sociales, muy especialmente las relaciones con los padres y las relaciones con los iguales; todo

ello significa un tránsito por un período de fuerte desequilibrio en la estructura profunda de la personalidad.

Los psicoanalistas suelen ver la adolescencia como una recapitulación de procesos libidinales previos, especialmente de los de la primera infancia. El narcisismo y la tendencia al egocentrismo y a la fragilidad emocional se edita nuevamente, lo que proporciona ese carácter reservado y a veces edonista de ciertos jóvenes. El oposicionismo a los adultos, que había caracterizado la primera edad preescolar, también haría su aparición, así como los deseos de poder, independencia y rebeldía propios del complejo de Edipo y el problema de los celos. Un complejo conglomerado de sentimientos y emociones diversas y más o menos inestables, compondrían la excitante vida afectiva de los adolescentes, de los cuales se puede esperar cualquier tipo de problemática psicológica si el equilibrio entre sus crisis y el ambiente familiar y social resulta desafortunado.

El individualismo, el personalismo y los deseos de intimidad se unirían a la pasión por las grandes obras sociales o los acontecimientos generacionales, en un entramado difícil de conjugar en los años que dura la adolescencia. Los deseos de independencia y la vulnerabilidad de la propia individualidad hace inestable la vida afectiva de el/la adolescente y le aporta los rasgos de variabilidad de carácter que a veces exhibe. Es evidente que el psicoanalisis utiliza un modelo teórico de raíces psicopatologías; aunque algunas de descriciones se adecúan a procesos personales de muchos adolescentes, ni se pueden generalizar a la totalidad de ellos/as, ni todas sus agudas descripciones se materializan en procesos psicológicos reales.

A las ideas de Freud, a las que ya nos hemos referido, habría que añadir la visión que han aportado autores como Erikson (1959), cuyo modelo se centra más en la identificación emocional del sujeto con los ámbitos cotidianos de relaciones interpersonales y con las demandas sociales que las actividades, propias de este período de la vida, exige el/la adolescente. Así, si para los escolares era la evaluación y la comparación social, la clave de su posición psicológica ante sí mismo/a, para los/as adolescentes, la tarea básica será la de encontrar su propia identificación en relación a las exigencias sociales que a veces lo perciben como casi un adulto/a y a veces lo perciben como un niño/a todavía. Esta ambigüedad, propia de la inestabilidad del rol social que los adolescentes pueden jugar, lo/a pueden colocar en una tesitura de confusión, que puede ocasionar conflictos a la tarea de convertirse progresivamente en un ser autónomo y plenamente

identificado consigo mismo/a.

Según el modelo de Erikson, los/as adolescentes entrarían en un proceso de cristalización de la identidad que les exigiría tratar de definirse a sí mismo/a. Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy sería una frase apropiada para este período, en el cual el joven ya no es un niño/a, pero todavía no es un adulto y todo parece exigirle que sea él/ella quien decida las respuestas a esas complicadas preguntas. Esta autodefinición se extendería a todos los dominios de su personalidad y de su actividad: su vida escolar, sus aficiones, sus amistades, sus amores, etc. La imagen de sí mismo/a se le volvería difusa ante los múltiples nuevos retos y el yo tendería a recomponer una y otra vez su propia identidad.

Aunque hay que reconocer que el psicoanálisis ha exagerado, y sobre todo ha generalizado, los trastornos y momentos críticos que se presentan a los adolescentes, que no siempre son tales, ni son idénticos para cada grupo cultural, ni para cada uno de ellos/as tomados de forma individual.

La adolescencia desde la perspectiva sociológica

La perspectiva sociológica, opuesta a la psicoanalítica en algunos aspectos y semejante en otros muchos, tiende a ver la adolescencia como el resultado individual de las tensiones que se desencadenan en el ámbito social, cuando las generaciones infantiles se hacen jóvenes y demandan un nuevo papel social. La perspectiva sociológica de la adolescencia la ve como el cambio, que se produce entre la infancia y la adultez, en términos del tránsito de ser un grupo significativo de individuos en situación de dependencia social, a llegar a ser un grupo de adultos, independientes e integrados en el mundo laboral. De la dependencia a la independencia, sería el eslogan de las teorías sociológicas. También suelen ver el asunto desde una perspectiva económica: de ser consumidores pasivos a ser consumidores y productores activos; de necesitar atención y cuidado y, por lo tanto, gasto, a producir riqueza y ser protectores económicos de otros.

No sólo no es desacertada la perspectiva sociológica, sino que al incluir variables no personales y al hacer un análisis que va más allá de lo individual,

ofrece un marco desde el cual es posible comprender al individuo mismo trascendiendo su pequeña o gran aventura personal, inserto en un mundo general de condiciones de vida que explican muchos de los procesos psicológicos. Todo ello es muy útil, porque nada en psicología es independiente del contexto y de las condiciones que este ofrece. Por ejemplo, de nada sirve hablar del impulso hacia la independencia personal, la autonomía en la gestión de la vida propia, la elección de pareja y la constitución de una nueva familia si las condiciones económicas y laborales no permiten que los jóvenes tomen tales iniciativas.

Además, una mirada profunda en lo personal y psicológico sólo es posible desde un análisis objetivo de las condiciones de vida que suelen ser condiciones claramente atravesadas por las estructuras socioeconómicas y culturales. Por ejemplo, de nada serviría hablar de impulso a la independencia de los/as adolescentes en países como los de religión musulmana en los que la cultura no incluye que las chicas puedan desear ser independientes y autónomas. La mirada sociológica es clarificadora cuando se trata de analizar un proceso, como el de los cambios generales que tienen lugar durante la adolescencia, porque éstos son cambios claramente atravesados por los valores sociomorales, las costumbres, las condiciones socioeconómicas y las expectativas de cambio que tiene la sociedad.

El/la adolescente, después de los cambios físicos, se ve presionado para incorporar en su persona los valores adultos que la sociedad le demanda, y así responder a expectativas que no conocen bien desde una posición paradójica, ya que aún no es adulto/a pero tampoco niño/a. El esfuerzo de socialización en estos años es muy grande, y a veces las exigencias que se le piden a los adolescentes sobrepasan las fuerzas individuales que éstos tienen para superar el trance. Todo ello puede causar conflictos y generar tensiones que se manifiestan en forma de comportamientos disonantes o trastornos personales.

Por otro lado la sociedad, cada vez más, toma a los adolescentes como grupo de individuos con características semejantes entre sí y divergentes respecto de otros grupos, lo que los convierte en blanco específico de los sistemas de consumo y les aporta señas de identidad colectiva que no tienen necesariamente. Estos hechos sociológicos de nuestra cultura, que pueden ayudar a individualizarse a algunos, pueden tener efectos perversos en otros, que podrían sentirse aislados de sus antiguos seres queridos y en compañía de grupos y símbolos sociales que, de hecho, le son ajenos.

La adolescencia desde la perspectiva cognitivo-evolutiva

Si seguimos el esquema de Delval (1994), la última de las teorías relevantes sobre la adolescencia es la cognitivo-evolutiva. Para Inhelder y Piaget (1955) y Piaget (1970b) en estos años se producen cambios relevantes en el pensamiento y en las capacidades básicas intelectuales. El tránsito del pensamiento infantil al de los adultos se realiza a través de esta fase cognitiva que se ha denominado período de las operaciones formales. Ya sabemos que una operación es una manera muy concreta de pensamiento que se enfrenta a los problemas que plantea la comprensión del mundo, intentando asumir una lógica de los estados y una lógica de las transformaciones que permita comprender qué se puede esperar del mundo físico y natural y en gran medida también del mundo social.

La característica específica de la operación formal (que veremos en el capítulo dieciséis) es la de ser un proceso de representación esquemática de la realidad en el cual se tienen en cuenta todas las variables posibles y no sólo los rasgos de las cosas que se perciben a simple vista. Los escolares han madurado mucho durante los años anteriores su pensamiento operatorio concreto y ahora están seguros de muchas cosas y, sobre todo, están seguros de que hay un camino para conocer el mundo que es de toda confianza. Para comprender lo que sucede es necesario no fiarse de lo que se ve a primera vista sino pasar toda la información por el filtro seguro del razonamiento inductivo. A partir de aquí, estarán en condiciones de profundizar un poco más y descubrir otras vías lógicas, igualmente razonables; se tratará de comprender, en toda su dimensión, la formalidad lógica.

Delval (1994) dice que el pensamiento que caracteriza a los adolescentes es el de atender, comprender y operar con lo posible. Se ha dicho también que es el inicio del proceso mental que acompaña al discurso sobre lo abstracto. Pues bien, los cambios en las formas de pensar se convertirían, para los piagetianos, en elementos básicos para explicar muchos de los cambios que acontecen a los adolescentes.

El individuo debe insertarse en la sociedad, para lo cual debe comprenderla; su pensamiento le ayuda a ello, poniéndose a su servicio. Pero hay otro rasgo característico y relevante en la teoría de Piaget: el adolescente no sólo debe

insertarse en la sociedad, también debe cambiarla. Su inteligencia despierta, exploradora e inquieta, le guía hacia un análisis crítico y exhaustivo de lo que existe y de lo que podría existir, de lo que es y de lo que debería ser. Es el período de la construcción de un discurso verbal que analiza la realidad y la posibilidad; lo material y lo espiritual; lo objetivo y lo subjetivo; los hechos y la intencionalidad de actuar.

El/la adolescente enfoca su pensamiento hacia la verdad; se hace crítico e idealista; elabora hipótesis y trata de forzar la realidad hacia el ideal. Todo ello le da a muchos adolescentes ese espíritu inconformista, que a veces puede adquirir la forma de marginación social, cuando los valores en los que se implica son muy discordantes con los valores más comunes de la sociedad en la que vive. La visión cognitivista es una perspectiva entre lo individual y lo social, que acentúa los elementos relativos a la racionalidad y a la interpretación del mundo que hacen los adolescentes.

La interpretación del mundo cognitivo de los adolescentes aporta más información sobre algunos de los cambios de su personalidad. La apertura mental del adolescente hacia el mundo de lo posible, de lo abstracto, de lo general a lo particular, junto con el dominio claro de los procesos de la lógica formal, le dan una riqueza de pensamiento que no siempre encuentra cauces sociales para su desarrollo ni en su vida familiar ni en su vida escolar. Algunas de las aparentes rupturas y desencuentros con las personas que componen su ámbito de relaciones interpersonales tienen más que ver con el deseo de conocer y enfrentarse a nuevos retos cognitivos que no están en el pequeño mundo de la infancia.

14.3. Los cambios físicos de la pubertad y sus consecuencias psicológicas

Aunque no hay unanimidad sobre cuándo empieza y cuándo acaba la adolescencia, al período entre los doce y los dieciséis años, se le suele llamar pubertad. Ciertos rasgos de esta etapa, como los cambios biofisiológicos, la aceleración del ritmo de crecimiento físico, las modificaciones anatómicas y fisiológicas, dan características específicas al período, desde un punto de vista evolutivo.

La pubertad es la primera subfase de la adolescencia y la que tiene una entidad psicológica más claramente definida por los factores madurativos. A la aparición y despliegue de características físicas y fisiológicas y el crecimiento corporal ligado a ellas, se conoce como pubertad. La pubertad es el período de la adolescencia en el cual tienen lugar los grandes cambios de crecimiento y transformación física. Aunque la adolescencia no termina en la pubertad, sino que otros cambios de naturaleza sociocultural tendrán lugar durante ella, nos centraremos en las transformaciones que afectan al cuerpo de los adolescentes y a sus repercusiones psicológicas para estudiar posteriormente otros procesos evolutivos.

Desde el punto de vista del crecimiento físico, los cambios que se producen en las criaturas humanas entre los doce y los quince años en las chicas, y entre los catorce y los diecisiete en los chicos, son tan evidentes y reales que, aunque sólo fuera por ello, merecería la atención de la Psicología. Durante el período de la pubertad los chicos y chicas pasan de ser niños/as físicamente, a ser adultos. Adquieren la madurez reproductora, cosa que señala la línea divisoria entre la infancia y la juventud, como grandes períodos del ciclo vital. Como hemos dicho, a estos primeros años de la adolescencia y, sobre todo, a la transformación biofisiológica que en ella se produce se ha denominado pubertad.

Lo que caracteriza los cambios durante la pubertad son el aumento en la velocidad de crecimiento físico y la profundidad en la transformación del cuerpo. Las chicas aumentan su estatura entre siete y nueve centímetros cada año, entre los doce y los quince años. Los chicos aumentan entre nueve y doce centímetros cada año, entre los trece y los dieciséis años; igualmente se produce un aumento de peso muy significativo durante el período puberal. Pero el cambio biológico más cualitativo se refiere a la maduración del sistema reproductor. La aparición de los caracteres sexuales secundarios (vello púbico, crecimiento de los senos, cambios en la voz, vello corporal, etc.) y la puesta a punto de los órganos sexuales para la función reproductora (caracteres sexuales primarios). Estos cambios están producidos por las hormonas, algunas de las cuales simplemente comienzan a funcionar, como las hormonas sexuales, mientras otras, modifican substantivamente su funcionamiento, como las sudoríparas.

Cada hormona produce efectos particulares en cada uno de los aspectos fisiológicos que afecta y muchas de ellas afectan a varios aspectos de la fisiología humana. La testosterona, por ejemplo, actúa tanto sobre los cartílagos

de las articulaciones del hombro, haciendo que crezcan más rápidamente, como sobre los receptores de las células del pene, aumentando su sensibilidad. Muchos de los efectos de las hormonas son semejantes en las chicas y en los chicos, mientras otros son muy diferentes. Así, en los varones el crecimiento muscular es muy superior al de las chicas, el aumento de fuerza también.

En las chicas la edad de comienzo y finalización de los cambios rápidos es anterior, lo que da lugar a un cierto desequilibrio entre los y las púberes. El estirón de ellas ocurre entre los doce y los quince, mientras el de ellos suele suceder entre los trece y los dieciséis años, como hemos comentando. También la variabilidad entre los individuos puede llegar a ser grande lo que explica que chicos/as con la misma edad cronológica tengan un aspecto externo muy distinto.

La secuencia de desarrollo físico unida a la de la madurez sexual podría describirse de la siguiente manera: en los chicos: aceleración del crecimiento de los testículos y el escroto y arrugamiento de la piel de los órganos sexuales; crecimiento del pelo púbico y aumento acelerado de la estatura; ensanchamiento y desarrollo testicular, puesta en marcha de las vesículas seminales y primera eyaculación. En las chicas: crecimiento de los pechos y aparición del pelo púbico, crecimiento físico acelerado y desarrollo del útero y de la vagina y menarquia o primera menstruación, que no significa exactamente madurez reproductora, ésta no llega sino un año aproximadamente después de la menarquia. A partir de la menarquia se lentifica el crecimiento físico que, no obstante, puede seguir hasta los diecisiete o dieciocho años. Si tuviéramos que señalar un año clave para los cambios físicos de las chicas señalaríamos el de los doce a los trece, mientras que para los chicos deberíamos señalar el de catorce a quince años.

Pero, aunque los cambios biofisiológicos que se producen durante los primeros años de la adolescencia son muy importantes porque, como hemos dicho, convierten al niño/a en adulto/a, no conviene identificar la adolescencia exclusivamente con estas transformaciones. La adolescencia es mucho más que la pubertad, aunque ésta sea un proceso universal y la adolescencia un claro producto cultural. Entre ambos elaboran el producto psicológico que denominamos adolescencia.

14.4. Continuidad y discontinuidad del desarrollo en la adolescencia

Las románticas ideas de Rousseau sobre el niño y el joven como un buen salvaje, que han estado de moda desde el siglo XIX, provocaron una cierta idealización de la adolescencia que fue señalada como la edad de la pérdida de la ingenuidad propia de la infancia. La idea de ruptura entre infancia y la adultez resultaba atractiva porque contribuía a separar los dos mundos: el de los mayores, a los que se consideraba estables, terminada su fase de crecimiento y los niños/as, todavía moldeables y educables.

El estereotipo de cambio fundamental, de transformación definitiva de la infancia a la adultez estaba servido en la bandeja de las creencias que este siglo heredó del siglo pasado. A esta herencia se le agregó las comentadas teorías psicoanalíticas, muy populares a lo largo del siglo, que venían a apoyar la creencia en la discontinuidad de la adolescencia como período de transformación definitiva de la infancia a la adultez. Ni la teoría piagetiana ni los aportes descriptivos de la Sociología han desmentido estas creencias.

Estas creencias tienen una gran importancia porque enfocan el campo que hay que estudiar de una determinada manera y la luz que arrojan nos hace ver las cosas del color que se iluminan. Así pues, a la visión de la adolescencia como un período de cambio radical, a la par que turbulento y crítico, contribuyó el floreciente psicoanálisis del primer tercio del siglo, que señaló los rasgos diferenciales de cada una de las fases del desarrollo, enfocándolo hacia la meta de un supuesto logro de madurez definitiva, la adultez, a la que caracterizó por una estructura libidinal que se adquiere en el período de la adolescencia: la genitalidad.

El concepto de adolescencia como período que marca la discontinuidad evolutiva han influido muchos factores culturales, entre los que se puede destacar la creencia de que la adultez es un período de estabilidad emocional y de plenitud psicológica que no se corresponde con la realidad. La divulgación de las teorías psicoanalíticas y su fuerte popularidad han contribuido a señalar la discontinuidad evolutiva del período, frente a la continuidad evolutiva, mucho más razonable y acorde con las investigaciones actuales (Coleman, 1980).

Además, los estudios, hoy puestos en crítica, de la antropóloga, de Margaret

Mead (1928) sobre los ritos de iniciación de los adolescentes en la isla de Samoa aportaron la visión de este período como un proceso de ruptura, de cambio violento, a través de procesos sociales muy ritualizados y determinantes que permitían la adquisición del estatus social necesario para ingresar en el mundo de los adultos; lo que insistía en la discontinuidad evolutiva, pero no en la individualización, sino en la socialización del fenómeno. Todo ello ha dado lugar a un permanente balanceo en las ideas sobre la naturaleza evolutiva de la adolescencia como período del ciclo vital. Una suerte de péndulo desde concepciones que sobrevaloran los factores intrapersonales, a las que valoran los factores interpersonales y sociales, especialmente el de las relaciones con los padres y los iguales y la adopción del rol de adulto, que ha contribuido a acentuar la discontinuidad evolutiva.

Por otro lado, el propio modelo piagetiano también ha contribuido a acentuar la creencia en la discontinuidad evolutiva y en la adolescencia como frontera del desarrollo y comienzo de la estabilidad, al describir el desarrollo cognitivo en términos de un proceso jerárquico que aspira una meta definitiva: el pensamiento formal, por encima del cual, ya no hay más desarrollo estructural. Esta tendencia teórica a acentuar la discontinuidad sólo ha sido rebatida por las teorías del ciclo vital y en los últimos tiempos por las teorías cognitivas y el modelo sociocultural. Los cambios individuales en todas sus dimensiones: cognitiva, emocional, afectiva y social nunca dejan de producirse ni pueden ser descrito de esa forma genérica. Ni los individuos son idénticos unos a otros; ni las transformaciones, en todos los aspectos se detienen en la adolescencia; ni todas las culturas tienen patrones sociales idénticos, lo que explica que en cada una de ellas los rasgos aceptables de cada etapa sean diferentes.

Sin embargo, más allá de ideas generales, a veces romáticas, la adolescencia, cuando no existe una discontinuidad en las condiciones biosociales del desarrollo, implica más continuidad evolutiva que discontinuidad. Hay varias razones para ello. En primer lugar el desarrollo es en sí mismo un continuo. No hay un patrón definitivo de madurez en todos los ámbitos del desarrollo. Por otro lado, la heterogeneidad individual y cultural es más fuerte que la homogeneidad. Ello no quiere decir que no existan ciertas homogeneidades evolutivas que nos permitan hacer descripciones generales, útiles para comprender procesos también genéricos pero que no son leyes definitivas que deban cumplirse en cada uno de los individuos. Ya hemos visto que, frente a la descripción general, se abre paso el factor idiosincrásico en todos los dominios del desarrollo y en todos los períodos de la vida. Las homogeneidades, en este período, se refieren sobre

todo a los factores biofisiológicos y las heterogeneidades a los factores socioculturales y a la idiosincrasia personal que está en relación directa con el período previo de la vida del individuo y con el período posterior.

Además, la adolescencia es un fenómeno social e individual que tiene repercusiones en todas las dimensiones del desarrollo. El sujeto llega a este período como niño/a y sale convertido en un adulto que debe integrarse en el mundo social y reconocerse como miembro de la sociedad en un nuevo estatus. Este proceso no se realiza en poco tiempo y los cambios van teniendo lugar e integrándose en la personalidad de forma paulatina. Respecto de los cambios sociopersonales se ha dicho que pueden establecerse tres subperíodos: la adolescencia temprana, la crisis de la adolescencia y la adolescencia tardía. Estas fases temporales son formas de señalar las diferencias, en un proceso de reorganización de la personalidad, que sucede en líneas generales entre los doce y los dieciocho años.

La variabilidad individual de los cambios en la adolescencia

Las diferencias individuales relativas a los cambios en la pubertad están determinadas tanto por factores genéticos como por factores ambientales. Como sabemos, la maduración física es uno de los procesos de crecimiento más canalizados genéticamente, sin embargo factores ambientales como la alimentación y las circunstancias socioculturales influyen también de forma decisiva en el proceso de cambios de la pubertad. Aunque esta es la secuencia general de los cambios, como venimos afirmando, existe una amplia variedad individual, lo que suele ser motivo de más de una dificultad, dada la importancia que en esta etapa tienen las identificaciones con el grupo de iguales.

La configuración anatómica del chico y la chica con formas diferentes es la responsable, o al menos la que actúa como desencadenante, de los patrones instintivos de conducta que están en la base del emparejamiento, aunque en los seres humanos estos patrones están muy mediatizados por la cultura y los modelos sociales de relaciones interpersonales. De cualquier forma, que ellas tengan hermosos senos y curvas suaves en sus caderas, mientras que ellos son más altos y fuertes, parece estar destinado a asegurar que existirá la suficiente

atracción complementaria como para garantizar la procreación.

Continuidad y discontinuidad en la identidad personal y social de los adolescentes

Como no podía ser de otra forma, dados los cambios biológicos que se producen, durante estos años se produce una reconstrucción del autoconcepto que afecta a la valoración personal del chico y la chica (autoestima). Estas modificaciones que tienen su origen en los cambios físicos, y que deben integrar los cambios sociopersonales, se acompañan por una cierta modificación de los vínculos afectivos, sobre todo en los que se refieren a la familia. El/la adolescente busca la independencia personal lo que, a veces, le hace parecer aislado y extraño. Al mismo tiempo, se refuerzan los vínculos con los compañeros y amigos y las relaciones amorosas adquieren una gran relevancia.

Los movimientos en los lazos afectivos parecen dirigidos a reforzar la independencia personal y la elaboración de un autoconcepto más desligado de los apegos anteriores. En este proceso de reorganización de la identidad y de reelaboración del autoconcepto, las figuras parentales juegan un rol distinto que también es muy variable para cada uno de los adolescentes. Otras figuras, no cercanas, adquieren fuerza, como imágenes de identificación; pero en este proceso también la idiosincrasia personal, las diferencias familiares y la propia personalidad de cada adolescente tiene más importancia que la generalidad de lo que se describe para todos los adolescentes.

El adolescente sabe que muchas de las imágenes de sus mitos no son en realidad verdaderos apoyos afectivos y necesita sentirse también vinculado a sus familiares, aunque no sepa muy bien cómo; así que procura, salvo excepciones no perder la buena relación con su seres queridos. Son más los adolescentes que no provocan traumatismos sociales y familiares que los que sí lo hacen, pero la imagen turbulenta ha ocultado la normalidad del desarrollo de los adolescentes.

Como hemos dicho anteriormente, los cambios psicológicos que se producen en la adolescencia y que están originados por los cambios biofisiológicos, y en este sentido, son estrictos procesos psicológicos, que también se convierten en acontecimientos sociales. Las presiones que la familia y las instituciones ejercen

sobre la criatura para que abandone su estatus de niño/a y se acomode a los nuevos roles que se le proponen pueden ser vividas por éste/a como verdaderas agresiones. También puede ocurrir el caso contrario, las instituciones y familias, pueden no ejercer ningún tipo de colaboración, control y guía, lo que desconcierta a algunos/as y ahonda la sensación de desconcierto y descontrol, en los que han vivido en contextos sociales muy desestructurados y podrían aparecer problemas de comportamiento disruptivo, predelincuencia juvenil o acciones vandálicas.

Aunque no se puede afirmar que la criminalidad juvenil sea superior a la de los adultos, sí es cierto que los índices de inclusión de los jóvenes en acontecimientos violentos, sea como víctima o como agresor, se están incrementando, lo que constituye motivo de preocupación social. En nuestra sociedad en particular, graves problemas sociales como el paro y el consumo de alcohol por los jóvenes abundan en la impresión de que los jóvenes viven momentos difíciles para su integración social, que no necesariamente debe atribuirse a factores personales. La sociedad es ambigua y contradictoria a este respecto, y no ofrece a los jóvenes caminos claros para su integración laboral y social.

Por otro lado, los padres, a veces, no aceptan las manifestaciones, con frecuencia algo estridentes, pero poco profundas de los cambios psicosociales, lo que profundiza el desencuentro y la falta de comunicación de ambos, lo que contribuye a que los jóvenes sean vistos como rupturistas. Esto no significa que la adolescencia sea exclusivamente un problema social, sino que tanto los factores individuales como los sociales se articulan en un proceso complejo que afecta de forma diferente a cada individuo y que adquiere formas específicas en cada sociedad.

Parece que en sociedades primitivas más ritualizadas y colectivas, el tránsito de la niñez a la adultez es apoyado o reglamentado socialmente de forma que al adolescente se le resuelven por vía externa algunos de los problemas de identificación que en nuestra sociedad debe resolver con sus propios medios. Este tránsito no tiene por qué resultar traumático, si lo que la sociedad exige al chico/a, como ritos de tránsito le permite salir de él con autonomía personal e integrado socialmente en un nuevo estatus social. Los ritos de paso parecen útiles en toda sociedad. Delval (1994) encuentra que también en nuestra sociedad existe, de forma simbólica, una especie de rituales de transito que marcan los hitos de la niñez a la juventud. El COU, las pruebas de selectividad,

las fiestas de graduación, los primeros viajes escolares al finalizar las distintas etapas educativas, entre otros, podrían estar realizando la función de ritos externos que ayudarían al adolescente a buscar su nueva identidad social, y a incorporarse a ella en un nuevo rol.

De cualquier forma, debemos considerar que durante este período se continúa el proceso de construcción de la identidad personal, del autoconcepto y de los roles sociopersonales, y que éstos son cambios muy significativos, que no sólo tienen una dimensión individual, sino que, dada la compleja estructura social, éstos terminan adquiriendo unas dimensiones sociales, que desbordan el análisis estrictamente individual de la adolescencia como período de cambio psicológico.

14.5. Para saber más

• PALACIOS, J. (1990): «¿Qué es la adolescencia?». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll: Desarrollo Psicológico y educación. Madrid. Alianza. Págs. 299-309

• DELVAL, J. (1994): El Desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI. Págs. 532-552

• MORENO, A. (1990): «La adolescencia: perspectivas teóricas». En P. Lacasa y J. A. García Madruga: Psicología evolutiva. Tomo II. Madrid. UNED. Págs. 429-456.

14.6. Ideas para construir esquemas propios

• Los estudios sobre la adolescencia comienzan en los primeros años del siglo XX, con los estudios de Hall, que convierte el uso del cuestionario en un método muy empleado en Psicología evolutiva.

• Las teorías psicoanalíticas han ejercido una gran influencia en los conceptos y creencias que hoy tenemos sobre la adolescencia; estas teorías consideran la adolescencia como un período de crisis.

• El punto de vista sociológico tiende a considerar al adolescente como miembro de una colectividad que debe integrarse en la vida laboral, lo que no siempre es fácil, ni psicológica ni socialmente.

• La continuidad evolutiva y la heterogeneidad predominan sobre la discontinuidad y la homogeneidad de los adolescentes, a pesar de que las creencias populares tienden a pensar lo contrario.

• Un buen dominio del tema debería proporcionar habilidades para ejecutar tareas y resolver problemas como los siguientes:

– Escribir el guión de una charla a chicos/as de ESO sobre los cambios que se avecinan.

– Relaciona los cambios de la pubertad con la imagen corporal, el autoconcepto y la autoestima.

– ¿Qué es continuo y qué discontinuo en la explicación cognitivo-evolutiva, sobre la adolescencia?

– ¿Cómo explicarías a unos padres que la nueva y excéntrica manera de vestir y de peinarse de su hijo/a no le pone en peligro de perder el curso escolar?

14.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Leer el siguiente texto y reflexionar su contenido, a la luz de lo que sabes sobre los cambios físicos y su repercusión en la imagen y la identidad propia: «Tenía catorce años, y mi cuerpo había cambiado mucho, pero yo no me di cuenta del todo de aquel fenómeno hasta que me sorprendió el hallazgo de mis propias piernas, desnudas y enteras bajo una funda de nailon que emitía destellos

plateados al chocar con la luz, enmascarando con milagrosa eficacia la cicatriz alargada, como un hilo grueso de piel más clara, que siempre intentaba esconder estirándome la falda en esa dirección. Me miré en el espejo y me descubrí, fundamentalmente redonda, bajo la funda de punto amarillo claro que tantos disgustos me había costado, y me sonrojé por dentro al comprobar que yo tenía razón, porque aquel vestido sería italiano y una monada, como dijo mamá en el probador, pero me prestaba un indeseable aire de familia con las vacas lecheras de origen suizo que criaba Marciano en los establos de la Finca del Indio, y no sólo a la altura del pecho, sino en las direcciones más insospechadas. Mi cuerpo entero se había llenado de bultos, en los brazos, en las caderas, en los muslos, y hasta en el mismísimo culo, que de repente, había dado en crecer hacia fuera sin el menor respeto por los cánones estéticos vigentes, y el acentuado estiramiento de mi cintura no hacía otra cosa que empeorar una imagen que, exagerando muy poco, podría haberse calcado de un cartel de propaganda de cualquier película italiana...». Almudena Grandes (1994): Malena es un nombre de tango. Pág. 94.

Actividad de grupo cooperativo

Se tratará ahora de poner en común las reflexiones y elaborar un informe común sobre el texto. Se podría utilizar como guión de trabajo las siguientes preguntas: ¿Qué hay de hipérbole literaria y qué de descripción realista en este texto?; ¿qué repercusiones psicológicas se derivan de cada una de los rasgos físicos que describe?; ¿en qué sería idéntica y en qué sería diferente la descripción de su propio aspecto de un chico de esta misma edad?; ¿cómo hubiera sido la descripción de una chica de esta misma edad en los años cincuenta? ¿en qué igual y en qué diferente?, ¿por qué? Si se quiere continuar la actividad trabajando en gran grupo se elegirán cinco informes de los realizados por los grupos y se presentarán al grupo aula, lo que debe dar lugar a un debate sobre los convencionalismos sociales relativos al vestido y su repercusión en los adolescentes.

CAPÍTULO 15

Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia

15.1. La adolescencia: edad de transición

La adolescencia es un fenómeno social e individual que tiene repercusiones en todas las dimensiones del desarrollo. El sujeto llega a este período como niño/a y sale convertido en un adulto que debe integrarse en el mundo social y reconocerse como miembro de la sociedad en un nuevo estatus. Este proceso no se realiza en poco tiempo y los cambios van teniendo lugar e integrándose en la personalidad de forma paulatina. Respecto de los cambios sociopersonales se ha dicho que pueden establecerse tres subperíodos: la adolescencia temprana, la crisis de la adolescencia y la adolescencia tardía. Estas fases temporales son formas de señalar, en líneas generales, las diferencias en un proceso de reorganización de la personalidad que sucede entre los doce y los veinte años.

Durante estos años se produce una reconstrucción de la identidad tanto individual como social. Estas modificaciones que tienen su origen natural en los cambios físicos, se proyectan más allá de lo meramente individual y constituyen un grupo que tiene una gran importancia como colectivo social, porque está compuesto de los ciudadanos del futuro inmediato; la forma en que se incorporen plenamente a la sociedad adulta, será, en gran medida, la forma que adquirirá la sociedad. Estudiaremos la identidad de los adolescentes en estas dos dimensiones: la individual y la social.

¿Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy?

Una tarea del/la adolescente es darle respuesta a la pregunta ¿quién soy? Saben

que están abocados a abandonar la infancia y coger el tren de la edad adulta, pero este proceso de cambio representa una aventura o al menos un proyecto, en alguna medida, incierto. Ya hemos visto que el/la adolescente necesita ir viéndose como una persona distinta, individualizada y autónoma para abordar la tarea de construir su personalidad adulta, tanto individual como socialmente. Esto le plantea muchos retos, a los que debe enfrentarse con no muy buenos instrumentos psicológicos y con algunas dificultades sociales.

La reorganización de su identidad en el tránsito de la infancia a la edad adulta les plantea retos en todos los ámbitos de la personalidad y de la vida de relación social. Deben aprender a percibirse como personas en continuación con su etapa anterior, a asumir sus cambios biológicos y sus nuevos roles sociales al mismo tiempo que sus propios cambios psicológicos (emocionales y cognitivos) no sólo no les facilitan la labor, sino que a veces, se la dificultan. Para realizar este proceso de identificación el/la adolescente necesita tiempo, pero tampoco el tiempo es siempre un aliado; los ritmos con los que la sociedad le demanda actuaciones son, a veces, muy acelerados y otras veces muy lentos, para sus propias necesidades y deseos, y se convierten con frecuencia en un obstáculo. Por otro lado, sus nuevas capacidades cognitivas le proporcionan una visión relativista y subjetiva del tiempo, que se opone a la inexorable exigencia social.

La investigación demuestra, sin embargo, que el proceso de reorganización de la identidad, con ser complejo, no necesariamente es vivido como una crisis profunda por la inmensa mayoría de los adolescentes, aunque algunos de ellos sean capaces de expresar literariamente sus sentimientos y emociones más profundas en relación a sí mismos.

El proceso de reintegración de la identidad pasa por un período de cambio que está influido por los siguientes factores: las relaciones del adolescente con su familia, especialmente con sus padres, pero también con sus hermanos, cuando los tienen, y con su entorno doméstico inmediato; las relaciones con sus iguales, compañeros y amigos que, como hemos comentado, se vuelven particularmente relevantes en estos años de transición; las relaciones con sus potenciales compañeros/as sexuales, es decir, el complejo proceso de relaciones eróticas y amorosas en general, que va más allá de la búsqueda de pareja estable, para convertirse en toda una dimensión de la identidad personal y social; las relaciones con los profesores y con los entornos de formación profesional; los hábitos culturales, que limitan o potencian determinados aspectos de su personalidad, etc.; los hábitos culturales de los grupos en los que los

adolescentes se insertan, que a veces ejercen una fuerza de fascinación e identificación con valores o principios a los que el adolescente se puede adherir con riesgo de aumentar su confusión; las condiciones reales de formación y preparación para la vida profesional y las posibles crisis laborales generales, como es el caso del actual problema estructural del paro, etc.

Desde la perspectiva individual, la reorganización de la identidad debe contar también con la trayectoria anterior, es decir, con la fortaleza o debilidad del proceso de identidad personal ocurrido en el período de desarrollo anterior: su equilibrio emocional, su autoconcepto, su sociabilidad y su ajuste familiar tenderán a mantenerse durante la adolescencia mientras su identidad social será el producto de la confluencia de su identidad personal con la estructura de su propia sociedad y cultura. Hay que considerar que la adolescencia se inserta en una sociedad en proceso de cambio. Tal es el caso de la sociedad andaluza. En la investigación que realizó la Conserjería de Asuntos sociales sobre la juventud de Andalucía (Andreu, 1993), hemos encontrado datos muy interesantes que conviene tener en cuenta al estudiar la adolescencia.

El perfil social de la juventud andaluza

Los/as jóvenes andaluces son sobre todo gente de su tiempo; no hay muchos rasgos diferenciales entre su identidad social y la del resto de los jóvenes de Europa. Constituyen el 25% del total de la población (considerando el arco de edad entre los 15 y los 30 años). Si el descenso en la curva demográfica europea tiene lugar a partir de los años sesenta, en España éste no se produce hasta los años setenta. Concretamente el año 1976 es el que marca el descenso, así que hasta los noventa no se ha producido el descenso de la población joven en relación a los otros tramos de edad. Por sexos se reparten de igual modo que en el resto de los países: el 51% son varones y el 49% mujeres. Viven en capitales de provincia en un 70% y en municipios más pequeños en un 30%. Son pues, mayoritariamente urbanos.

Desde punto de vista de su identidad social, los jóvenes andaluces se interesan más en sus asuntos personales que en los asuntos sociopolíticos. Así son temas de conversación e interés las propias relaciones interpersonales, el trabajo, las

relaciones con el otro sexo, la amistad y la diversión, mientras que sólo un 25% de ellos menciona la política como tema de conversación y menos de un 10% menciona los temas religiosos. Sus propios estudios y asuntos económicos, así como el amor y el sexo son sus preocupaciones principales. Tienen opiniones favorables a que exista una buena educación sexual, a la igualdad plena entre los sexos, al divorcio y a las relaciones sexuales prematrimoniales, a la objeción de conciencia, así como a la penalización del consumo de drogas. Están en contra muy mayoritariamente (más del 93%) del terrorismo como lucha política, del servicio militar y de la pena de muerte.

Los/as jóvenes andaluces se divierten estando junto a sus propios compañeros/as, yendo de bares, a pasear o charlar, a sus propias casas, a las discotecas, al cine, viajando y haciendo deporte. En menor medida van a conciertos o espectáculos y actividades culturales organizadas. Aunque hay pequeñas diferencias entre los chicos y las chicas, éstas sólo son algo significativas respecto a puntos de interés como los deportes, como tema de conversación de los chicos, mientras las chicas se interesan más por las relaciones interpersonales y respecto a la igualdad total entre los dos sexos, criterio masivo entre ellas y algo menos entre ellos (la diferencia no llega a 10 puntos porcentuales), pero predomina en todo caso, la homogeneidad de ambos sexos. Algunas diferencias entre los jóvenes rurales y los urbanos se refieren a su opinión sobre la despenalización del aborto, por ejemplo y la igualdad entre los sexos, pero no van más allá.

En síntesis, el perfil de la identidad social de los jóvenes andaluces podría resumirse diciendo que son muy parecidos al resto de los europeos, salvo en la relación con sus familias, que sigue siendo algo más tradicional; que son ciudadanos preocupados por sus propios problemas: el trabajo, los estudios y el futuro y poco preocupados por la política y la religión. El género imprime ciertas diferencias pero éstas se refieren a ámbitos muy concretos de la actividad y la conversación, no a valores fundamentales y vida cotidiana; parecen tener buena imagen de sí mismos/as, son contrarios a la violencia, pacifistas y plenamente favorables a la igualdad de ambos sexos, a la educación sexual, a la actividad sexual previa al matrimonio, al divorcio y a la amistad entre los compañeros/as.

Identidad social y relaciones familiares

Las relaciones del/la adolescente con sus padres y en general con los miembros de su familia, ha sido, tradicionalmente uno de los temas que ha contribuido a la imagen turbulenta de la adolescencia. Sin embargo, aunque para algunos resulte muy difícil mantener las relaciones con sus padres dentro de una cierta armonía, para la inmensa mayoría de ellos, la familia sigue siendo importante; sus miembros siguen siendo foco de afectos y atención, aunque la focalización de sus intereses personales se centre en los iguales, para ciertos procesos. Los problemas sociales que afectan a todas las capas de la sociedad, como el paro, el alcoholismo, las drogas, las enfermedades de transmisión sexual, etc., cuando afectan a los jóvenes, a veces se viven como la consecuencia de unas malas relaciones entre los adolescentes y sus padres, pero hay que insistir en que se trata de un grupo minoritario el que tiene dificultades en la relación con sus padres.

Los jóvenes andaluces, según el informe oficial que estamos comentando (Andreu, 1993) se perciben bien integrados en su grupo familiar, con vínculos afectivos muy intensos para ciertos asuntos y sin deseo de marcharse de casa. En este sentido, la sociedad andaluza ha cambiado mucho respecto de la generación anterior. Los jóvenes perciben a sus padres como personas tolerantes, que no imponen su autoridad sin diálogo, con los que con frecuencia tienen relaciones bastante igualitarias. La familia es percibida por los jóvenes como un lugar de protección y acogida, incluso para después de los estudios universitarios o de la primera fase de la actividad laboral.

Las presiones y restricciones paternas se refieren al campo de los estudios, y a las relaciones con el sexo opuesto. En este sentido, la presión paterna sobre las hijas es mucho mayor que sobre los hijos; mientras que la presión por los estudios es menor. También el consumo de alcohol y otras drogas son puntos de interés y supervisión parentales, pero en este punto son los chicos los más supervisados, mientras las chicas no se sienten vigiladas.

En general los jóvenes andaluces se sienten muy satisfechos de su vida familiar (el 45% bastante satisfechos y el 26% satisfechos). Sienten que sus padres les apoyan en sus problemas y dificultades, especialmente la madre que sigue siendo la figura de sostén afectivo de una inmensa mayoría, pero también el padre se menciona, por el 46%, como alguien que siempre les apoya y por el 21% como alguien que les apoya a veces. En este sentido no ha habido grandes cambios en

la sociedad andaluza en los últimos años. La incondicionalidad y dedicación materna sigue siendo un dato relevante de nuestro modelo familiar.

15.2. Autoconcepto y autoestima en los años de la adolescencia

La reorganización de la identidad personal, las modificaciones en el autoconcepto y la autoestima de los adolescentes no se producen de forma brusca, sino a lo largo del tiempo. Ya hemos dicho que se pueden establecer varias fases en la evolución de los aspectos sociopersonales de la adolescencia.

Delval (1994) señala que si hacemos una síntesis del autoconcepto de un chico/a de nueve años, edad de la llamada madurez infantil, veremos que éste está basado en ideas sobre lo que hace cada día, quiénes son sus padres, a qué colegio va, con qué amigos juega, etc. A los doce el autoconcepto empieza a tener argumentos más psicológicos relativos a cómo son sus amigos, lo que les gusta o no de ellos, alguna referencia a cómo se percibe a sí mismo y cómo lo ven los demás, etc. A los quince, en medio de la supuesta crisis de la identidad adolescente, el chico/a, cuando se define a sí mismo, se refiere a sus aspiraciones, a lo que quisiera llegar a ser, sus gustos, y sobre todo, lo que no le gusta, sus héroes, la imagen que cree tener entre sus amigos, sus rechazos a elementos sociales, etc. Aunque sabemos que la identidad personal nunca termina de realizarse, el adolescente cree estar en una gran confusión sobre quién es y a dónde quiere ir, siendo este asunto uno de los puntos que más le interesan como elemento del sí mismo.

Pero no todos los autores valoran la virulencia de los cambios como el factor más importante de este período. Coleman (1980), uno de los autores más reconocidos en el estudio de este período de la vida, ha señalado que la continuidad es más importante que la discontinuidad en los aspectos sociopersonales. Dicho de otra forma: todo/a adolescente se parece más a sí mismo/a que a cualquier otro/a adolescente en este período. Hay tantas adolescencias como adolescentes. Los chicos/as siguen siendo ellos/as mismos/as durante estos años aunque a veces no se reconozcan a sí mismos/as o tengan dudas sobre qué les está pasando. La diversidad individual nunca es totalmente anulada por la homogeneidad de las etapas evolutivas ni por la

profundidad de los cambios.

Si aceptamos que desde el punto de vista del proceso de construcción del yo, del autoconcepto y la identidad personal, en este período de la vida se producen cambios muy significativos y que éstos no sólo son individuales sino que tienen dimensiones grupales y sociales, la forma en que otros interpretan el comportamiento personal y también la forma en que otros se comportan frente a los cambios de los chicos/as adquiere una gran importancia; ninguna parte de la personalidad se alimenta de sí mismo/a aisladamente; los otros importan mucho e influyen decisivamente en la propia estimación personal.

15.3. Los iguales como grupo de referencia personal y social

En el proceso de reorganización de la identidad y de elaboración de un nuevo autoconcepto, junto a la pérdida del valor de los vínculos familiares aparecen vínculos de carácter simbólico. Figuras populares o famosas, como los cantantes, actores, personajes de la vida pública, etc., pueden convertirse en los nuevos héroes de los/as adolescentes, que buscan nuevos modelos hacia donde dirigir sus identificaciones. Ya hemos visto el papel que para la mente de los adolescentes tiene lo posible, esto explica que figuras lejanas sean investidas de elementos de apego; así una entidad no cercana puede ser, intelectual y emocionalmente considerada cercana e incluso íntima, lo que suele crear confusión en los padres y madres que no comprenden por qué le importan tanto ciertas figuras externas a su propio entorno.

El vínculo afectivo es ahora un apego autoelegido y muchas veces fantaseado. De esta manera el adolescente refuerza su percepción de que él/ella es un ser libre y original, autónomo e independiente, tanto de su pasado, como de sus familiares; un ser que elige sus propios afectos, al tiempo que rechaza, en algún grado, las figuras que le han servido durante la niñez como elementos de identificación y apego. Sin embargo, este proceso no es lineal. El adolescente sabe que las imágenes de sus mitos no son en realidad verdaderos apoyos afectivos y necesita sentirse también vinculado a sus familiares, aunque no sepa muy bien cómo. Todo ello lo coloca en una situación de ambigüedad: un fuerte deseo de independencia convive con grandes necesidades de afecto, lo que hace

contradictoria su vida emocional. Cuando esta paradoja no es comprendida por su entorno familiar y social y el/la adolescente no recibe ninguna ayuda, se pueden producir efectos disruptivos, y aparece la llamada crisis de identidad. No siempre, pero sí a veces, sucede que estos trastornos llevan a los adolescentes a situaciones límite que se manifiestan en problemas como el alcohol, las drogas, las huidas del domicilio familiar, etc.

Pero los cambios psicológicos que se producen en la adolescencia y que están originados por los cambios biofisiológicos, como hemos dicho antes, no son sólo procesos individuales; la sociedad y las relaciones que sus instituciones establecen con el/la adolescente ejercen una gran influencia en el transcurrir de la vida de los mismos/as. Las presiones que la familia y las instituciones ejercen sobre el chico/as para que abandone su estatus de niño/a y se acomode a los nuevos roles que se le proponen pueden ser vividas por éste/a como verdaderas agresiones. También puede ocurrir el caso contrario; las instituciones y familias pueden no ejercer ningún tipo de colaboración, control y guía, lo que desconcierta y ahonda la sensación de desconcierto y descontrol en los que hasta el momento han tenido contextos sociales desestructurados y desde luego puede dar lugar a problemas personales y sociales en los que nunca han vivido en contextos estructurados. Con todo, aunque los problemas sociales de los jóvenes han crecido no superan los que tienen los adultos, si pensamos en precriminalidad o antisociabilidad. En nuestra sociedad en particular, graves problemas sociales como el paro influyen en la crisis de identidad de los adolescentes. La sociedad es ambigua y contradictoria, a este respecto, y no ofrece a los jóvenes caminos claros de integración laboral y social. La sociedad, que tendría que guiar al adolescente en la búsqueda de su propia identidad, no siempre le facilita las cosas.

Los padres a veces no aceptan las manifestaciones chocantes de estas pequeñas crisis de identidad; con frecuencia tienen su propio estereotipo sobre cómo es y cómo ellos han pensado que siga siendo su hijo/a y aceptan mal las novedades de una personalidad inestable, insegura, crítica y confusa, exigiéndoles una madurez psicológica y una coherencia personal que no tienen. Esto no significa que la adolescencia sea exclusivamente un problema social, sino que, tanto los factores individuales, como los sociales, se articulan en un proceso complejo que afecta de forma diferente a cada individuo y que adquiere formas específicas en cada sociedad. En sociedades primitivas más ritualizadas y colectivas, el tránsito de la niñez a la adultez es apoyado o reglamentado socialmente de forma que el/la adolescente se le resuelven por vía externa algunos de los problemas de

identificación que en nuestra sociedad debe resolver con sus propios medios. Ya hemos comentado que los ritos de paso de la infancia a la juventud parecen útiles en toda sociedad. Delval (1994) encuentra que también en nuestra sociedad existe, de forma simbólica, una especie de rituales de tránsito que marcan los hitos de la niñez a la juventud. El COU, las pruebas de selectividad, las fiestas de graduación, los viajes al finalizar el bachillerato, entre otros, podrían estar realizando la función de ritos de transición que ayudarían al adolescente a buscar su nueva identidad social, y a incorporarse a ella en un nuevo rol.

Amigos/as y compañeros/as pasan a desempeñar un papel importante a lo largo de toda la adolescencia, pero este papel pasa por distintas fases. Durante el primer período de la adolescencia, entre los doce y los catorce años, la amistad se basaba en el deseo de hacer cosas juntos, para luego, en el período de los catorce a los dieciséis, acentuar la lealtad, la confianza y la fidelidad; una amiga es sobre todo una confidente. Finalmente, en el último tramo de la adolescencia, los amigos/as se eligen y se valoran por los rasgos de su personalidad y la compatibilidad entre las opiniones del sujeto y las de los amigos. Coleman (1980) encontró que existen diferencias entre los chicos y las chicas respecto de los criterios y las exigencias que tienen hacia sus amigos/as. Ellas parecen inclinarse hacia la complicidad de sentimientos y hacia los factores emocionales de las relaciones, mientras ellos resultan ser menos exigentes, están más centrados en las actividades que comparten y mencionan menos tensiones debido a la exclusividad o no de los sentimientos.

Relaciones de amistad en los jóvenes andaluces

En Andalucía, si tomamos como fuente de información el informe realizado por la Consejería de Bienestar Social (Andreu, 1993), encontramos que la amistad ocupa un lugar prioritario entre los valores sociales que defienden los jóvenes andaluces. La imagen ideal del amigo/a es la de alguien amable, que huye de la polémica, que no impone sus criterios, que no intenta dominar con sus actitudes y comportamientos. Los/as jóvenes andaluces buscan amigos/as y compañeros/as para charlar, estar juntos, ir de bares o a discotecas, etc. De los amigos/as aprenden actitudes sociales, sus conocimientos de música, sus modelos de vestir, etc., pero otras muchas actitudes siguen teniendo a la familia

y la escuela como foco de formación. La inmensa mayoría de los/as jóvenes andaluces dicen tener muchos amigos/as, entre diez y veinticinco, pero cuando le preguntan por amigos/as íntimos se mencionan entre uno/a y cuatro.

Las chicas son más exigentes que los chicos en la necesidad de que sus amigas/os tengan actitudes positivas, eviten las peleas y discusiones y sean amables, mientras los chicos son menos exigentes emocionalmente con sus amistades, pero más exigentes con que éstos sean convincentes. Hay diferencias también respecto del hábitat, los/as jóvenes que viven en la Andalucía urbana son en general más sensibles a los valores de prosocialidad, tolerancia y pacifismo de sus amigos/as. Pero en general, la inmensa mayoría de los/as jóvenes andaluces parecen tener una muy buena opinión de sus amigos/as y en alta estima los valores propios de la amistad y el compañerismo.

La formación de pareja y la iniciación sexual de los adolescentes

Los/as adolescentes, a partir de la madurez sexual están preparados biológicamente para el encuentro sexual y psicológicamente interesados en las relaciones amorosas con los chicos/as del sexo contrario. Otra cosa es que cultural y socialmente se les permita, se les reprima o se les tolere. En las sociedades occidentales se han producido en los últimos años grandes cambios respecto de las actitudes sociales ante la sexualidad de los/as jóvenes.

A la revolución hippy de los años sesenta le siguió un progresivo clima de tolerancia sobre las rígidas costumbres que se imponían a la vida sexual de los/as jóvenes y hoy podemos afirmar que esa tolerancia se ha desplegado mayoritariamente, al menos en el mundo accidental. Sin embargo eso no significa que tanto la iniciación como el comportamiento sexual de todos los/as jóvenes se caracterice por ser óptimo ni fácil. La información sexual y el uso de métodos anticonceptivos se ha generalizado, especialmente en los últimos años con la aparición del síndrome de inmunodeficiencia adquirida y en muchos países la educación sexual forma parte del currículum escolar y las propias familias están muy interesadas en que sus hijos/as reciban información, aunque sólo sea para que les ayude a prevenir enfermedades.

Los/as jóvenes andaluces, en este sentido, tienen un perfil claramente occidental.

En el estudio que venimos comentando (Andreu, 1993), podemos observar que en el tramo de edad que va de los quince a los diecinueve años, aunque sólo el 0,4% está casado/a, casi el 60% ha tenido ya relaciones sexuales. Sobre la pareja erótica y sentimental, los/as jóvenes andaluces parecen tener en alta consideración la relación con una pareja sentimental estable, consideran muy importante la atracción física entre la pareja de la que valoran mucho su nivel cultural y su capacidad para el trabajo. Sólo un tercio de los/as jóvenes considera necesario el matrimonio para desarrollar una buena vida sentimental y sexual de pareja e igualmente un tercio de ellos piensan que los celos son inherentes a los sentimientos de pareja.

Otras creencias relacionadas con la elección y las relaciones amorosas con la pareja hay que destacar entre los/as jóvenes andaluces: más de la mitad de ellos/as cree que el sexo es muy importante y que la pareja debe satisfacerse sexualmente, que no se puede vivir sin una sexualidad sana; casi idéntico número de ellos/as cree que es necesario el control de la natalidad, pero un tercio de ellos/as cree que las relaciones sexuales son más satisfactorias cuando se espera un hijo/a.

La primera relación se sitúa por término medio, esto es, considerando la muestra completa de jóvenes entre quince y veintinueve, en los dieciocho años, pero si observamos sólo el tramo de edad primero, es decir, entre quince y diecinueve años, más del 36% de los jóvenes han tenido su primera relación sexual antes de los dieciséis años. En este sentido la edad de iniciación es anterior en las zonas rurales que en las zonas urbanas.

Los métodos anticonceptivos más utilizados por los jóvenes andaluces son el preservativo, seguido de la píldora y de la interrupción del coito. Pero son muchos/as los/as jóvenes que tienen relaciones sexuales sin ningún control anticonceptivo. En este punto también hay diferencias entre la población urbana y la rural; la primera usa más frecuentemente métodos anticonceptivos que los jóvenes que viven en municipios más pequeños.

15.4. Los valores sociales y la construcción del juicio moral en la adolescencia

Las nuevas habilidades cognitivas y el despliegue de la vida social hacen que el desarrollo ético y el progreso en el juicio moral se desarrollen muy considerablemente en el período de la adolescencia. El criterio moral alcanza en esta época de la vida su nivel máximo de desarrollo llegándose a la fase postconvencional, lo que significa que se es capaz de elaborar juicios morales que van más allá de la mera asunción de normas convencionales. El pensamiento, al asumir elementos abstractos, como son algunos de los criterios morales, maneja con soltura los conceptos de bien y mal, justo e injusto, lo que permite elaborar concepciones morales universales basadas en conceptos de justicia distributiva, bien común, derechos humanos, etc., que hasta la adolescencia no se podían manejar conceptualmente. Por ejemplo la concepción general sobre el valor de la vida humana y la dignidad personal, no son valores comprensibles hasta la adolescencia.

Los valores abstractos se presentan al pensamiento adolescente como elementos posibles, sean o no admitidos por la sociedad o por los otros; esos elementos posibles se comparan con criterios de justicia universal, de derechos generales, de bondad o maldad en sí misma, cosa que, simplemente, en el período anterior era imposible hacer dada la estructura cognitiva. Es el pensamiento formal y el desarrollo del discurso hipotético deductivo el que aporta al adolescente la posibilidad de conceptualizar los criterios morales en ese nivel postconvencional del que habló Kolhberg.

Los estadios del pensamiento moral

Piaget (1932) estudió el desarrollo moral hasta la edad del final de la escolaridad primaria, los doce años; estadio que caracterizó por el razonamiento autónomo basado en principios convencionales y en la necesidad del cumplimiento de las normas comunes. Kolhberg (1976), continuador de Piaget, ha estudiado la evolución del juicio moral mediante el método de los dilemas. Colocaba al sujeto en la tesitura de tomar una decisión, sobre un caso hipotético en el que había que decidir si una persona había actuado correctamente desde el punto de vista moral. Un dilema, el del señor Heinz, se ha hecho famoso. El señor Heinz, localizado en Europa, roba para curar a su esposa, gravemente enferma, después de varios intentos para conseguirla por otros medios, una medicina a un

farmacéutico, que se niega a venderla por un precio inferior al que él mismo ha establecido para el producto de su invención. Leído el texto, el sujeto debe decidir si Heinz actuó correcta o incorrectamente y justificar su respuesta con los argumentos que considere válidos para su juicio. El dilema moral que se propone debe resolverse siempre optando por una u otra conducta como adecuada y razonando la elección en términos de por qué es moralmente buena o mala; ejercicio diagnóstico- cognitivo que se centra en el estudio de los argumentos.

Los/as niños/as hasta los doce años se enfrentan a los dilemas de Kolhberg con argumentos preconvencionales y convencionales; a partir de los doce años comenzarán a utilizar argumentos postconvencionales. El tipo de pensamiento moral, postconvencional es, en general, un razonamiento que tiene en cuenta no sólo las normas y convenciones que una sociedad, sino también si estas normas y convenciones son justas, responden a valores universalmente buenos y tienen en cuenta principios morales como el respeto a la vida, la igualdad, la justicia distributiva, etc. Hasta después de los doce años los escolares no pueden utilizar este tipo de argumentos porque su capacidad general para considerar elementos abstractos como la bondad, los derechos humanos o la justicia distributiva, no les permite combinarlos con elementos concretos como comprar o vender, robar, etc., así que la dificultad de argumentar de forma postconvencional es, en principio, una dificultad epistémica. A partir de los años de la adolescencia, la capacidad cognitiva de los niños/as, les permitirá ir utilizando estos elementos abstractos a los que habrá que añadir su propia manera de enfocar los problemas morales.

Según Kolhberg (1976) el pensamiento postconvencional se enuncia en dos formas distintas, cada una de ellas se convierte en un subestadio. En el subestadio I postconvencional, los criterios que se utilizan para hacer argumentos morales sobre este tipo de dilemas, se orientan hacia el contrato social u orientación legalista. Los preadolescentes tienden a definir la acción moralmente correcta en términos de derechos generales sobre los que la sociedad tiene un acuerdo legal. Se pone el énfasis argumental en que existen unas leyes que regulan el comportamiento de las personas.

El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social que elige libremente sus leyes y estas leyes deben ser acatadas por todos, porque eso es una garantía social, así que por ejemplo Heinz estaría obrando mal por robar, aunque el farmacéutico estaría también obrando mal por imponer un precio a la medicina tan elevado que Heinz no podía comprarlo; los argumentos se

concretan así en las leyes generales y en la necesidad de acatarlas; a los preadolescentes les cuesta mucho tomar una decisión personal, independientemente de las normas legales.

El siguiente subestadio o estadio II postconvencional, se caracteriza porque los argumentos que se declaran para resolver este tipo de dilemas morales no toman en consideración sólo las normas legales, aunque se busque primero en ellas, sino que se es crítico con estas mismas normas, si su aplicación resulta injusta para personas que necesitan ayuda o que están en desigualdad de oportunidades. Los argumentos elegidos de forma racional y comprensiva están basados en valores éticos universales, como el principio de respeto a la vida, la igualdad ante los derechos básicos de los seres humanos, etc. Son principios morales abstractos que transcienden las leyes concretas, cuando éstas resultan injustas o no respetan los principios universales como los dichos más arriba.

Los estudios de Kolhberg sobre desarrollo del criterio moral se han demostrado como muy válidos porque han sido replicados en múltiples países, y han sido objeto de diseños transversales y longitudinales, sin embargo parece que su descripción de estadios, se adecúan mucho mejor a la cultura occidental que a otras culturas.

A partir del dilema de Heinz, y sobre el argumento del valor de la vida humana como máximo exponente de valores morales, Kolhberg ha encontrado que las respuestas de los adolescentes se pueden dividir en seis estadios que él considera universales porque tienen una secuencia evolutiva de presentarse. Los estadios cognitivos sobre este valor moral, Kolhberg ha establecido los siguientes niveles:

El nivel primero, propio de niños/as pequeños, en el cual los argumentos sobre la vida no son diferentes a los que se establecen sobre los objetos como entidades concretas. No hay pues conciencia sobre el valor de la vida como algo a proteger. El nivel segundo, que se caracteriza porque la vida es considerada un elemento tan instrumental como cualquier otro, es decir un elemento intercambiable, como la medicina, por ejemplo. El tercer nivel supone argumentos basados en los sentimientos hacia las personas implicadas; se consideraría un factor muy a tener en cuenta, por ejemplo, que el marido quiere a su esposa y esto le hizo robar la medicina. El cuarto nivel supone un enunciado en el cual la vida es considerada como un bien sagrado que debe ser respetado por encima de todo, pero este argumento no se contrapone comparativamente a otros valores o normas, así que los sujetos podrían argumentar que hizo bien en

robar la medicina sin que esto implique que la justicia no deba ser implacable con él y seguramente también es justo que vaya a la cárcel. Son argumentos sólidos cada uno de ellos pero que no se relacionan adecuadamente entre sí. El quinto y el sexto nivel, serían ya niveles claramente de moral postconvencional y se corresponderían con la edad de la educación secundaria y el final de la misma. En el quinto nivel los criterios que se utilizan para reflexionar sobre el valor universal de la vida se argumentan en términos tanto de bienestar concreto como de derechos universales. Se intenta articular lo individual, por ejemplo los lógicos sentimientos de amor del esposo y su deseo de salvarla, como el derecho a respetar la vida humana como valor universal.

La fluctuación entre ambos enfoques, el individual y el universal, hacen de los argumentos de este estadio unos enunciados algo ambiguos; el sujeto no se atreve a tomar la decisión personal de considerar bueno el robo, en este caso concreto y a asumir la responsabilidad (personal) de estar de acuerdo con la transgresión de la ley antirrobo por imposición de un principio universal de respeto a la vida. El sexto nivel argumental sobre el dilema de Heinz, en relación al principio universal del derecho a la vida, lo emiten muy pocos adolescentes al final del período de la escolaridad secundaria, y es más propio de los sujetos del ámbito cultural occidental. En él los enunciados razonadores se caracterizan por ser argumentos contundentes y personales sobre que el valor a la vida humana está claramente por encima de otras normas y leyes, incluso de la ley que impide el robo. Se señalan las circunstancias concretas que se relacionan con la decisión que se toma de considerar moralmente aceptable, dadas las condiciones en las que se hizo, el comportamiento de Heinz, y aunque no se rechaza que contra él se tomen medidas judiciales, éstas deben exhibir el atenuante de la necesidad. Pero como vemos, la resolución del más alto nivel postconvecional supone una complejidad cognitiva muy sofisticada y desde luego está más cerca de la cultura jurídica y social de Europa y Norteamérica que de cualquier otra cultura. De estos estadios de desarrollo del criterio moral, los cinco primeros se consiguen evolutivamente hasta la edad de los dieciséis años, pero el estadio sexto se presenta confundido con el estadio quinto en muchos sujetos y culturas.

El criterio moral, el juicio prosocial y los valores éticos

Los valores sociales, como la solidaridad, la ayuda, el compartir lo propio, etc., forman parte inseparable del desarrollo del juicio moral. Las relaciones sociales cursan con la atención más o menos prioritaria a los otros, la sensibilidad a sus problemas y la inexorable cuestión de si se tiene que ir más allá o no de la mera relación o hay que entregar al otro, sobre todo cuando está en apuros, parte de los bienes, del tiempo, o en general de la ayuda que uno cree que puede brindar, a veces con perjuicio para uno mismo/a. Es el comportamiento prosocial, que como el comportamiento antisocial, forma parte de la personalidad de todos los seres humanos en mayor o menor medida. Las actitudes positivas hacia los/as demás, se pueden desarrollar hacia actitudes de verdadera prosocialidad, incluyendo en ello, el sacrificio humano desde el pequeño esfuerzo sin recompensa, hasta la actitud heroica.

Eisenberg (1976) siguiendo el modelo de Kolhberg, realizó un estudio sobre el desarrollo cognitivo del criterio prosocial. Utilizó también el modelo del razonamiento ante dilemas de conducta prosocial. Otra vez se trata de que el sujeto elija y enjuicie si el comportamiento prosocial de una persona, que cursa normalmente con perjuicio para la persona solidaria, es correcto o no y por qué. Eisenberg ha hecho estudios transversales y longitudinales y ha comprobado que el criterio prosocial pasa por cinco estadios que también considera universales porque se dan siempre en el orden evolutivo que caracteriza el estadio.

En el primero de los estadios, propio de los primeros años preescolares, los argumentos infantiles tienen una orientación hedonista y pragmática. El sujeto se preocupa más por sí mismo/a que por el otro/a. En el segundo nivel, propio de los últimos años preescolares y de los primeros de la escolaridad primaria, los argumentos infantiles se refieren a las necesidades del otro/a, pero sin pensar mucho en el conflicto que el protagonista tiene entre ayudar y perjudicarse a sí mismo. En el tercer nivel, propio de los años centrales y últimos de la escolaridad primaria, los argumentos infantiles sobre la conducta prosocial se refieren a si la conducta del/la protagonista será o no aprobada socialmente. Por ejemplo podría decir: a él/ella, le gustaría que le ayudara así que lo debe hacer. En el cuarto nivel, propio de los primeros años de la escolaridad secundaria, los argumentos se refieren a los sentimientos propios y del otro/a, y se pone en relación unos con otros; podrían ser enunciados: le debe ayudar, porque si no, luego se sentiría muy mal de no haberlo hecho. El quinto estadio de juicio prosocial, se caracteriza porque los razonamientos aluden a argumentos y valores éticos, basados en principios universales y de responsabilidad moral ante los otros y ante sí mismos. Los enunciados tratan sobre la coherencia moral exigible

al protagonista. Podría ser enunciado lo siguiente: «yo le hubiera ayudado, porque si no, no sería coherente con mi manera de pensar».

Relaciones interpersonales, afectividad y posición moral ante los/as otros/as

Las relaciones interpersonales y el flujo permanente de afectos y emociones ligadas a las otras personas, con las que el individuo vive, le proporcionan la tonalidad afectiva y la impronta moral que, en el fragor del devenir de la vida cotidiana, se convierten en parte de su propia personalidad. Una vida afectiva satisfactoria o insatisfactoria y una moral, buena o mala, forman parte de la identidad personal y dotan al sujeto de un posicionamiento valorativo sobre su propia actuación, respecto de sí mismo y de los otros. El amor propio y el amor a los otros es la lana misma con la que se teje la vida; así, la existencia, como proyecto en permanente desarrollo personal y social es, necesariamente, afectiva y moral.

La afectividad es la tonalidad emocional que acompaña, de forma relativamente permanente, a los vínculos interpersonales que se establecen entre los seres humanos que viven juntos o hacen cosas juntos, durante un tiempo prolongado. Esa tonalidad afectiva acompaña todos los procesos de comunicación e interacción social y llega a constituir parte de las características de la personalidad de cada uno/a. La moralidad, por otro lado, más allá del dominio del conocimiento moral y de la construcción ética intelectual, debería verse como la connotación valorativa que acompaña toda actuación individual y que responde a la apropiación y asunción afectiva de unos principios éticos elaborados a partir de la necesidad de respetar unos valores sociales cuyo origen es, o debe ser, el respeto y el afecto hacia los otros.

En los últimos años, y desde distintas posiciones teóricas, se empieza a considerar que los procesos afectivos y sociomorales están en íntima relación con las condiciones de vida y de actividad social en las que viven los individuos. Una serie de nuevas concepciones sistémicas y socioculturales convergen entre sí y dan apoyatura a nuevas unidades de análisis sobre el papel que la afectividad tiene en el desarrollo moral. Se van gestando ideas sobre la naturaleza psicológica del sujeto como un individuo que no crece ni actúa en solitario, sino

que está en permanente interacción con su entorno, en el que aprende, pero también en el que encuentra vínculos afectivos y desde el que elabora los principios morales que le sirven de referencia para sus actuaciones.

En este movimiento teórico, el mundo cognitivo y el mundo afectivo se articulan en un mundo social e interactivo en el cual adquieren significado los eventos de la vida cotidiana. También, la revitalización de los modelos constructivistas de los primeros decenios del siglo, que aportan una nueva visión más integrada y holística, contribuye a ver al sujeto psicológico como constructor de su mundo cognitivo, pero también de su mundo afectivo y moral. Este constructivismo explicaba hasta qué punto nuestros esquemas de pensamiento dependen de la situación en la que se construyen, así como de la finalidad para la que se construyen.

Rodrigo (1993) ha recuperado, bajo la denominación de teorías implícitas, esta conceptualización, destacando la presencia de diferentes modos de ordenar nuestro conocimiento de la realidad, dependiendo de la funcionalidad operativa que debamos darle al mismo. De entre las formas que adquieren nuestros conocimientos, destaca por su valor para la comprensión de las relaciones sociales, el llamado conocimiento cotidiano. Este modo de conocimiento se entiende como la forma espontánea y funcional con la que manejamos la información que consideramos necesaria para vivir en sociedad y resolver los problemas de relaciones con nosotros mismos/as y con los otros/as. Pero, como afirman Rodríguez, Rodrigo y Marrero (1993), las personas no construyen sus conocimientos cotidianos en solitario, sino en un entramado de relaciones, actividades y tareas con contenidos significativos y dentro de discursos que dan relevancia a lo que se hace y se piensa. Lo que estamos intentando poner de manifiesto aquí es que en estos discursos juega un papel muy relevante el entramado de afectos, emociones y actitudes morales prácticas que desplegamos cuando nos relacionamos cotidianamente con los demás.

Los contenidos de los conocimientos no son independientes de las actividades prácticas que esos contenidos provocan, sino que se construyen vinculados al escenario y a las actividades para las que son relevantes, incorporando las motivaciones, los afectos y los intereses que se relacionan con el conocimiento. Las teorías implícitas son representaciones que están incorporadas a los modos de hacer, pensar y comportarse en escenarios concretos y no son del todo conscientes para el propio individuo porque están construidas más para actuar que para pensar, afirma Rodrigo (1993). Se trata de un conocimiento muy

enfocado hacia metas. Metas que no son caprichosas, sino que vienen marcadas por motivos e intereses de dos tipos: los personales y los que el entorno sociocultural destaca como relevantes, porque producen buenos efectos afectivos y porque están bien valorados y connotados moralmente, por la propia sociedad.

La psicología actual está sugiriendo, desde distintos rincones teóricos, cambios sustantivos en las unidades de análisis para que éstas abarquen progresivamente la multidimensionalidad de los procesos personales e interpersonales entre los que se desenvuelve el desarrollo y el aprendizaje humano. Cada vez más, parece que se trata de incorporar los contextos, los significados sociales, los afectos, las emociones y los discursos morales que justifican los acontecimientos en los que el ser humano se implica, al análisis de los conocimientos y a los discursos cognitivos, algo que quizás está en la misma línea de lo que se viene proponiendo desde los teóricos actuales de la psicología sociocultural. Desde esta perspectiva reconceptualizadora que tratamos de enunciar, nos interesa aproximarnos ahora al problema del desarrollo y el aprendizaje moral y a su relación con la vida afectiva e interactiva que tiene lugar en las aulas escolares.

Bajo el predominio de una concepción globalizadora de la representación cognitiva, la construcción intelectual de las normas y juicios sociomorales adquiere unas características especialmente connotadas de afectos, emociones y actitudes morales.

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo moral, en general, y las actitudes morales prácticas en particular, no pueden entenderse sin la aportación afectiva que las relaciones directas con los demás proporcionan. El juicio moral puede emitirse sobre un contenido que nos es ajeno, pero la actitud y el posicionamiento afectivo-moral que implica un comportamiento ético, no se pueden analizar desvinculándolos de las emociones y los afectos que sentimos por los otros/as, receptores prácticos de nuestras actitudes morales. El bienestar y el malestar propio y de los otros/as es uno de los factores que intervienen decisivamente para tomar una actitud moral y una posición comprensiva hacia lo que son los otros/as. Es la percepción permanente de que los otros/as sufren o son felices con nuestro comportamiento, lo que determina, en gran medida, la capacidad emocional y moral de ponerse en el lugar del otro/a y comprender que tiene derecho a recibir un trato justo, respetuoso y positivo, igual que nosotros mismos. El juicio moral no es independiente del comportamiento moral y éste tampoco lo es de la sensibilidad afectiva y emocional que tenemos hacia los otros.

El discurso moral no puede hacerse sólo sobre la base del enjuiciamiento de hechos objetivamente dilemáticos y que son ajenos a nuestra vida, a nuestros afectos y a la sensibilidad moral que los otros deben despertarnos. El discurso moral coloca a los sujetos en un orden de conocimiento distinto al que se utiliza para analizar la realidad física e incluso al que se utiliza para enjuiciar otros ámbitos de la realidad social. El razonamiento moral tiene implicaciones afectivas, emocionales y prácticas que comprometen el juicio a un nivel mucho más profundo.

La electividad, que preside el acuerdo sobre normas convencionales, no necesariamente preside el acuerdo sobre lo que es moralmente bueno y lo que es moralmente malo. Los juicios morales deben estar presididos por la obligatoriedad, inmanente al principio de justicia distributiva y al de los derechos de la persona (Cortina, 1994). Justicia distributiva e igualdad de derechos que se comprenden mejor si se ha tenido oportunidad de vivir en situaciones en las que estos principios presiden las relaciones interpersonales y se ha podido disfrutar del beneficio de compartir experiencias cargadas de afectos positivos y emociones satisfactorias con otros seres que nos aportan bienestar y satisfacción moral. Sólo cuando se vive en un contexto moralmente positivo, el sujeto se siente identificado con su propia vida: con su pasado, su presente y su futuro. Sin moral no hay proyecto de vida, afirmaba Aranguren (1979).

Desde nuestro punto de vista, el buen desarrollo moral, no está suficientemente definido con el término piagetiano de autonomía y con el kolhberiano de postconvencionalidad. Aunque sea necesaria la autonomía de criterio, el juicio moral no será bueno en un sentido ético si no se realiza desde la comprensión afectiva del otro como ser igualitario en derechos y deberes. La autonomía moral, para convertirse en buen juicio moral, requiere la empatía cognitiva, la solidaridad afectiva y el compromiso moral con el otro; todo ello es necesariamente un producto de la vida afectiva compartida. Solidaridad y compromiso moral que no es posible si se separa el juicio de la acción, el pensamiento de la realidad viva, el discurso del comportamiento y la actitud moral. Las connotaciones afectivas y morales que matizan y enfocan la práctica de las relaciones interpersonales, no tendrían cabida en una psicología que no considerase al sujeto real, actuante y pensante, como el objeto de su análisis.

15.5. Para saber más

• DELVAL, J. (1994): El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI. Págs. 574-589.

• FIERRO, A. (1990): «Desarrollo de la personalidad en la adolescencia». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll.: Desarrollo psicológico y educación I. Madrid. Alianza. Págs. 327-338.

• ORTEGA, R. (1994): «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros». En Revista de Educación, 304. Págs. 253-280.

15.6. Ideas para construir esquemas propios

• La adolescencia es un período del desarrollo en el que los cambios biológicos y sociales pueden proporcionar alguna confusión sobre el desarrollo de su identidad personal y social, pero en general, tanto respecto del autoconcepto como de la imagen propia, predomina la continuidad sobre la discontinuidad.

• El 25% de la población de Andalucía son jóvenes entre quince y treinta años, de los/as cuales el 70% viven en ciudades, están interesados/as sobre todo por las relaciones interpersonales y el futuro laboral, pero poco interesados/as por la política y la religión. Son, en general, muy parecidos/as al resto de los jóvenes europeos/as.

• Podemos considerar que algunos de los eventos sociales, como las pruebas de selectividad y los viajes de estudios, funcionan como verdaderos ritos de paso, para nuestros/as adolescentes y jóvenes.

• El discurso moral de los/as adolescentes, que ya supone argumentos lógico-formales, no debe considerarse como un proceso cognitivo, al margen del proceso socioafectivo y emocional. El criterio moral, no es independiente de la actitud y el comportamiento moral.

• *Un buen dominio de este tema implicaría saber enfrentarse a cuestiones y problemas como los siguientes:*

– Qué recursos argumentales constituyen un discurso moral postconvencional?

– ¿Cómo se sienten los jóvenes andaluces respecto de su vida familiar?

– ¿Cuál es la diversión más frecuente para los jóvenes andaluces?

– ¿A qué edad se sitúa, por término medio, la primera relación sexual entre los jóvenes andaluces?

15.7. Actividades y tareas

Actividad individual

Bajo el supuesto de ser un chico o una chica de quince años que escribe un diario, redactar un día cualquiera de ese diario en el que el/la adolescente tenga algo importante que escribir acerca de sus relaciones de amistad o del inicio o el final de alguna relación amorosa.

Actividad de grupo cooperativo

Con los textos escritos de cada uno de los miembros del grupo, que deben tratar de temas diferentes entre sí, debatir hasta recomponer la personalidad social de un par de adolescentes: un chico y una chica. Escribir sobre su percepción de sí misma/o, su autoconcepto, su autoestima, el círculo de relaciones interpersonales, etc. No olvidéis dibujar el perfil de sus aficiones, sus expectativas profesionales, su vocación, sus ideas morales y sociales, sus

relaciones con su familia y con sus contextos educativos, etc. Si se desea continuar el ejercicio se elegirán cinco ejercicios de grupo y se leerán para que toda la clase tenga estímulos y motivos para realizar un debate general sobre el tema: la crisis de la adolescencia y el perfil social de los jóvenes andaluces; el enfoque debe ser psicosocial y se tratará de ir respondiendo a una pregunta genérica: la crisis de identidad en la adolescencia: ¿mito o realidad?

CAPÍTULO 16

Desarrollo cognitivo y Educación Secundaria Obligatoria

16.1. El desarrollo cognitivo en la adolescencia: el pensamiento formal

Hasta ahora, el modelo teórico de referencia para estudiar el desarrollo cognitivo que tiene lugar durante la adolescencia ha sido el propuesto por Piaget e Inhelder (1955), sobre el pensamientos lógico formal. La complejidad del tipo de pensamiento que supone la lógica formal, y la clara formulación piagetiana, ha posibilitado que las críticas no hayan conseguido elaborar una teoría alternativa al modelo que Piaget y su equipo diseñaron.

La construcción del pensamiento formal, en cierto sentido, no es más que la continuación del tipo de pensamiento que ya había logrado el/la escolar y que hemos definido como lógica concreta. Lo que caracteriza al pensamiento lógico, que Piaget propone como descripción de la estructura cognitiva de los escolares, es la tendencia a pensar mediante un entramado de reglas de las transformaciones y los estados de los cuerpos, que se articulan entre sí, dando lugar a un discurso racional. Son esquemas que descentran al propio sujeto de la realidad que percibe; a la vez que lo centran en ciertos elementos de la representación mental con la que juzga los hechos que ante él/ella se transforma o se conservan.

Durante la edad escolar, un sistema de reglas de todo orden va fijando la organización del mundo físico, que empieza a percibirse como un todo bien constituido y, por tanto, predecible en sus transformaciones y en sus estados. Todo ello diferencia la lógica concreta del tipo de representación mental de los preescolares (claramente prelógica, en términos piagetianos), ya que, aunque las habilidades para comprender el mundo de los preescolares de forma funcional son muy amplias, las de los escolares lo son más. Pero nada de ello se puede comparar con la capacidad de los adultos y de los jóvenes, que ven aumentada

sus habilidades cognitivas con las nuevas funciones operatorias, que les ofrece el dominio de las operaciones formales.

Efectivamente, los escolares son capaces de operar con lo que hemos llamado lógica de clases, y sus correlatos infralógicos: lógica de la medida, el tiempo y el espacio conocido y experimentado. Pero la operación concreta sigue ligada al presente inmediato y a los cuerpos conocidos. La lógica conservadora, clasificadora y seriadora deja de actuar cuando las realidades a las que se refieren las tareas que afronta el escolar no disponen de una apoyatura en la experiencia vivida, no existen materialmente o cuya existencia podría ser virtual y depender de las propias operaciones mentales. El dominio sobre este nuevo tipo de tareas cognitivas se adquiere por la progresiva evolución de las operaciones concretas y supone un cambio cualitativo en la estructura cognitiva de los adolescentes; se trata de la lógica formal, o pensamiento hipotético deductivo y analítico. Piaget denominó, a este nuevo modelo de estructura cognitiva, operaciones formales.

La lógica de las operaciones formales

Piaget acude a la representación de la lógica matemática para describir las cualidades del pensamiento de los adolescentes y los adultos. Este tipo de pensamiento supone la capacidad de realizar operaciones lógicas que tienen en cuenta las cuatro transformaciones del grupo matemático y las dieciséis combinaciones binarias del retículo. Pero nosotros no vamos a entrar en el análisis de estos conceptos matemáticos, aunque sí diremos que se trata, en general, de procesos que permiten a los chicos y chicas, entre los doce y los dieciséis años, operar mentalmente con elementos cuya realidad no es imprescindible, y considerar todos los rasgos posibles de los materiales con los que trabajan, así como los matices que estos rasgos aportan a las tareas de medida, representación espacial, temporal, etc.

Así, en la resolución de problemas de causalidad, el adolescente actúa mediante el aislamiento progresivo de cada uno de los posibles factores responsables del fenómeno. Un ejemplo de esto es el problema de las varillas, tarea piagetiana que consiste en descubrir cuál de los atributos, como el peso, la longitud, etc., de

unas varillas, introducidas en un líquido transparente, es responsable de la flexión de las mismas.

El adolescente debe proceder a la eliminación de las relaciones de causalidad de cada uno de los factores que necesariamente se corresponden con los atributos de peso, longitud, masa, grosor, etc., de las varillas. El proceso mental que está debajo de la resolución de este tipo de problemas, y el razonamiento explicativo que se utiliza para explicar lo que sucede, son expresión de lo que Piaget entiende por pensamiento formal.

Subestadios de las operaciones formales

Pero el proceso de adquisición de las habilidades mentales que denominamos pensamiento formal es lento e irregular y, como hemos comentado, no es ni universal ni homogéneo como Piaget creía. En todo caso se han descrito tres fases intermedias o subestadios. Piaget e Inhelder describieron estos subestadios respecto de la tarea del péndulo, que consistía en poner a los adolescentes en la tarea de hacer un razonamiento inductivo de la ley que explica cuál es el factor determinante en la oscilación del péndulo.

El problema que se le presenta al sujeto es explicar de qué depende el tiempo que el péndulo tarda en realizar una oscilación, es decir, en pasar de la posición de máxima distancia al punto de equilibrio. Como es sabido, la frecuencia de las oscilaciones sólo depende de la longitud de la cuerda del péndulo, mientras los otros factores son irrelevantes. Sin embargo, los escolares suelen creer que tanto el peso del propio péndulo, la amplitud de la oscilación, así como el impulso que se le imprima al ponerlo en funcionamiento, son importantes y pueden ser razones causales. Para salir de dudas los escolares tienen que ir descartando, mediante la experimentación con distintos materiales, la influencia de cada uno de los factores hasta encontrar cuál es el relevante.

En esta tarea los chicos/as del período preoperatorio (subestado I) atribuyen al impulso que pone en funcionamiento el péndulo la causa de la diferencia en los tiempos de oscilación del mismo. Los chicos/as de pensamiento concreto, escolares de Primaria (subestadio II) son capaces de seriar las longitudes, las alturas y los pesos, es decir, de realizar un cierto orden en los factores que

caracterizan los distintos materiales, pero no separan los factores entre sí, uno respecto del otro, para hacer comprobaciones.

Ya en el subestadio IIIA, primero del período que estamos estudiando (primer tramo de edad de los que estamos estudiando), los chicos/as son capaces de razonar de forma correcta, cuando se encuentran en situaciones en las que varía un factor, pero no son capaces, ellos mismos, de provocar las combinaciones experimentales de forma sistemática y lógica. En el subestadio IIIB, segundo subestadio del período que estudiamos, son capaces de razonar de forma correcta cuando experimentan situaciones en las que varía un factor (el impulso, la longitud de la cuerda o el peso) manteniendo constantes las otras: han realizado una operación de combinación de factores que controlan.

Sin embargo, esto no quiere decir, todavía, que manejen de forma global y generalizada lo que conocemos como pensamiento formal, sino que son capaces de actuar recurriendo a la lógica combinatoria y al cálculo de proposiciones. Lo que caracteriza el final del pensamiento formal, respecto del dominio de esta tarea (subestadio IIIC) es que el joven utiliza un lenguaje preciso, esquemático y universal para hablar de las operaciones que se pueden hacer, tanto con los objetos materiales, como con los elementos previamente definidos, aunque éstos no tengan existencia real. La lógica combinatoria, o capacidad de combinar los elementos y factores en una situación dada, le permite tener claro los casos posibles, de los cuales puede ir eliminando los que no se dan, o son irreales o imposibles y, por tanto, articular los que podrían comportarse como causa del efecto observado.

El pensamiento formal permite al chico/a anotar, al tiempo, todos los elementos posibles; disociar los factores que se dan juntos, para determinar la relación entre ambos; y encontrar la dirección de la causa respecto al efecto. El pensamiento del chico/a va del antecedente al consecuente en un razonamiento casi perfecto. Este manejo mental de los factores dos a dos le ayuda poderosamente. El pensamiento formal supone que el sujeto es capaz de razonar, no sólo sobre lo que tiene delante, sino también sobre lo que no está presente. Piensa sobre lo real y sobre lo posible de forma correctamente combinada y lógica. Lo real, que hasta este momento era el objeto máximo de la atención de su sistema cognitivo, pasa a ser, como dice Delval (1994), un subconjunto de lo posible.

El pensamiento formal supone la capacidad de adecuar el lenguaje a la experiencia; de describir tanto lo que se ha hecho como lo que se podría hacer.

Esta adecuación permite enunciar conocimientos complejos del ámbito de todas las ciencias y hacer análisis de variables que pueden ser sólo hipotéticas. Piaget vio al joven que logra el dominio del pensamiento formal como poseedor de una inteligencia que maneja correctamente la lógica de la proposición. La lógica de la proposición es la lógica verbal, que está basada en el recuento de variables, en la combinación de las mismas y en el acompañamiento del pensamiento hipotético-deductivo; es decir, en un lenguaje que utiliza las palabras como definidoras de categorías discriminativas entre sí, al tiempo que usa conectivos que expresan las relaciones entre los factores que la experiencia cambia y/o combina.

En síntesis, el pensamiento de los adolescentes, que navega entre los tres subestadios del pensamiento formal, podría caracterizarse con los siguientes atributos. La realidad es concebida como un subconjunto de lo posible. Puede pensar en realidades no existentes y operar con ellas de acuerdo a ciertas lógicas relacionales y combinatorias, sobre todo binarias. Tiene un carácter proposicional, es decir, sus enunciados expresan claramente la operación que se realiza. La realidad pensada adquiere carácter de enunciado y el enunciado adquiere valor de realidad virtual que incluye lo posible y lo real y lo compara, al servicio de la tarea. Ahora los conceptos son agrupaciones de cosas, reales o no, con características definidas, observables o no, que los definen y los diferencian entre sí.

Finalmente, el pensamiento adquiere un esquema discursivo de carácter hipotético deductivo: dado A, B es necesario o posible (real o virtualmente). Ejemplos de pensamiento formal son las habilidades para comprender conceptos abstractos en todos los dominios y áreas del saber, desde los lógico-matemáticos a los económicos, y desde éstos a los sociomorales; conceptos que no son sólo clasificaciones de objetos reales, sino realidades y categorías de discurso. Todo ello permite a los adolescentes enfrentarse con las materias académicas que, en estas edades, se le ofrecen con estructura precientífica y científica, como son las que se le presentan en los contenidos y en los procedimientos que debe abordar en la Educación Secundaria Obligatoria.

16.2. La Educación Secundaria Obligatoria: un contexto de aprendizaje y desarrollo

En nuestra sociedad la actividad de formación institucional de los miembros más jóvenes se realiza principalmente en la escuela. El sistema educativo es el encargado de proporcionar las actividades planificadas y dirigidas intencionalmente a facilitar el aprendizaje. Para las autoridades educativas y para los legisladores, responsables sociales del currículum, la educación consiste en un conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social. El establecimiento de un currículum oficial es la forma en que la sociedad interviene en la escuela, prescribiendo una serie de orientaciones para la educación de las nuevas generaciones.

Durante la primera adolescencia, los escolares se deben enfrentar a la Escuela Secundaria Obligatoria, un nuevo tramo de escolaridad que se está implantando actualmente en nuestro país y que define lo que los chicos y chicas, entre los doce y los dieciséis años, deben aprender, a partir de un conjunto de experiencias que tienen como objetivo contribuir a su desarrollo integral: es el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que ha establecido la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de Octubre de 1990 (LOGSE).

La ESO, considerada como un derecho social, se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad y, por ello, se concibe como una formación básica común para todos que debe organizarse de forma comprensiva, adaptándose a las diferencias de los alumnos/as en términos de sus necesidades, sus capacidades, sus intereses y sus motivaciones mediante la diversificación de los contenidos y la pluralidad de metodologías y modelos de intervención educativa.

Comprensividad y diversidad que no deben constituir principios antagónicos sino complementarios; la atención a la diversidad se articula a dos grandes niveles: los centros, tomados como contextos socioculturales específicos y los alumnos/as considerados individualmente. Ambas unidades pueden tener características que sugieran la adaptación curricular mediante la optatividad y las adaptaciones curriculares oportunas.

El currículum de la ESO se define como un conjunto de propuestas de acción que se ofrecen al profesorado para que éste planifique y desarrolle su actividad profesional a partir de un referente general, científico y prescriptivo. En la

fundamentación del currículum se señalan diversos aspectos de la filosofía psicoeducativa de la Educación Secundaria, entre ellos el propio concepto de currículum, el concepto de aprendizaje y enseñanza, la descripción genérica sobre el desarrollo psicológico durante la adolescencia y el sentido y la finalidad educativa del tramo.

El currículum se concibe como un proyecto en el que se concretan las intenciones educativas uniendo la dimensión sociológica y la científico-técnica en un instrumento que guíe la práctica docente. El currículum incluye una serie de prescripciones y orientaciones en relación a las capacidades que deben desarrollar los alumnos/as, los aspectos culturales básicos para la socialización y las estrategias que facilitan el aprendizaje y la evaluación de la enseñanza.

En Andalucía las prescripciones y orientaciones para la Educación Secundaria Obligatoria se recogen en el Decreto 106- 1992, que utilizaremos para analizar este tramo educativo en un caso concreto.

Los objetivos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria

Los objetivos, en el currículum de la ESO, se entienden como las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para el cumplimiento de las grandes finalidades educativas. Los objetivos orientan la elección y la secuenciación de los contenidos y el diseño de las actividades educativas y se conciben como metas que guían la enseñanza y aprendizaje. Se establecen en un orden jerárquico a distintos niveles: objetivos de etapa, de ciclo, de nivel y, horizontalmente, de área de conocimiento. El decreto que regula la ESO en Andalucía afirma que los objetivos se concretan en que los alumnos/as desarrollen capacidades. Destacaremos algunas de las más relevantes.Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y la incidencia que tienen los diversos actos y decisiones personales, tanto en la salud individual como en la colectiva. Formarse una imagen ajustada de sí mismo/a, de sus características y posibilidades y actuar de forma autónoma valorando el esfuerzo y la superación de dificultades. Relacionarse con otras personas e integrarse de forma participativa en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerante, libres de inhibiciones y prejuicios. Saber analizar, críticamente, los

mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, especialmente los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos. Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico y natural, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida. Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencias en el medio físico y social. Adoptar una actitud de respeto hacia la diversidad cultural. Comprender y expresar mensajes orales y escritos contextualizados, en una lengua extranjera. Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos. Estos objetivos pretenden conseguir a partir de la selección de unos conocimientos que constituyen los contenidos del currículum y que estudiaremos inmediatamente.

16.3. Los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria

En el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria se considera el término contenidos como los objetos de aprendizaje y enseñanza que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social, que el propio currículum define en sus finalidades y objetivos. El hecho de que sea la propia sociedad la que define los contenidos supone que ésta debe realizar una selección pública y contrastable, lo que da al currículum un carácter abierto y democrático.

Por otro lado, el hecho de que los contenidos sean considerados como instrumentos al servicio de los objetivos supone un concepto pragmático de los mismos: deben llegar a convertirse en conceptos y procedimientos que aporten habilidades para seguir aprendiendo, además de un efecto en las actitudes y los valores morales que la educación persigue.

Los contenidos del currículum de la ESO se presentan organizados en tres grandes aspectos: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La tipificación en estos tres ámbitos de conocimiento es una manera de orientar al profesorado en su práctica para que no se separen, entre sí, los tres grandes ámbitos del desarrollo: el cognitivo, el práctico y el sociomoral. Se trata de una

visión integrada en la cual el aprendizaje de conceptos supone, simultáneamente, el de procedimientos y valores; lo que es coherente con el desarrollo armónico de los alumnos/as al que se dirige este tramo de la educación obligatoria y es coherente con la filosofía que pone los contenidos al servicio de los objetivos y éstos al servicio del desarrollo.

La dimensión mediadora de los contenidos introduce un principio de flexibilidad curricular que permitia adecuar la oferta concreta de temas, u objetos de estudio, a los alumnos/as, en función de los diferentes contextos sociales, en función de los diferentes grupos de escolares; e incluso en función de las diferencias individuales. Esta flexibilidad parece también responder al principio de comprensividad y atención a la diversidad dentro de la idea de un currículum único.

Distintos niveles de concreción de los contenidos ajustan su condición de mediadores entre el conocimiento que deben adquirir y sus capacidades de origen. Un primer nivel de concreción se refiere a la selección de contenidos que concretará el centro en su proyecto curricular de etapa, este proceso de adaptación curricular afecta igualmente al proyecto de ciclo, de área y desde luego a la programación de aula. Un segundo nivel de concreción se refiere a la selección temática y a la optatividad que el profesorado puede ir realizando a lo largo de la ESO. Finalmente, un tercer nivel de concreción, de atención a la diversidad, son las adaptaciones y la diversificaciones curriculares, destinadas a atender a escolares con necesidades educativas especiales, transitorias las primeras y más permanentes o específicas las segundas.

Los criterios de selección de los contenidos curriculares

Los contenidos deben seleccionarse, porque no es posible transmitir en tan corto espacio de tiempo toda la información de origen científico que se ha acumulado. El profesorado debe seleccionar y la selección debe hacerse de acuerdo a unos criterios objetivos guiados por la racionalidad.

El primer criterio de selección se refiere a la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las características intelectuales, afectivas y sociales de los alumnos/as. En este sentido es muy importante tener en cuenta los rasgos que

definen a estos escolares. Entre los doce y los dieciséis años los alumnos cambian su forma de ver el mundo. Pero también los rasgos propios de la personalidad del adolescente deben tenerse en cuenta, a la hora de planificar una enseñanza que debe conectar con intereses, motivaciones y necesidades personales y sociales de los chicos y chicas de esta edad en pleno proceso de cambio, como ya hemos visto.

El segundo criterio que el currículum prescribe como necesario se refiere a las propias áreas de conocimiento que se han seleccionado. La selección de los contenidos no debe realizarse tomando en consideración sólo una visión clásica del saber, ciertos campos del saber actual, que no han pertenecido históricamente a lo que se enseña en la escuela, se incorporan la educación ambiental, las nuevas tecnologías, la educación para la salud, la educación para la paz, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación en valores morales, la educación vial, la educación del consumidor y usuario, entre otros.

En general, los criterios para la organización de los contenidos se refieren, en primer lugar, a las características cognitivas, afectivas y personales de los alumnos/as (significatividad psicológica). En segundo lugar, a la lógica organizativa que subyace en las áreas temáticas seleccionadas (significatividad lógica). En definitiva, la secuenciación de los contenidos debe propiciar una creciente complejidad de los esquemas de conocimiento del alumno/a que lo aproxime, gradualmente, a las estructuras conceptuales de los distintos campos de conocimiento. En todo caso, los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos debe formar parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y estar sujeto a los procesos de evaluación que se realicen.

16.4. Las áreas de conocimiento de la Educación Secundaria Obligatoria

Siguiendo los criterios de selección antes mencionados y la atención a la comprensividad, a la diversidad y a la significatividad psicológica y lógica, que prescribe el currículum, los contenidos de las distintas áreas de conocimiento que se imparten en la ESO se organizan en torno al concepto de núcleo de conocimiento. Un núcleo de conocimiento es un ámbito temático que, resultando significativo desde la propia área científica, a la que dicho conocimiento

pertenece, resulta también relevante como temática para los alumnos. En este sentido, el currículum de la ESO se aleja considerablemente del concepto tradicional de asignatura, para acercarse al concepto de ámbito del saber que tiene valor teórico y práctico. Sin entrar en detalles, enunciaremos los más significativos núcleos temáticos que se prescriben para cada una de las áreas de conocimiento, siempre en relación a los objetivos del área que son los que marcan la pauta de las capacidades que cada una de las áreas de conocimiento debe desarrollar en los alumnas/as.

El área de Ciencias de la Naturaleza

Los núcleos temáticos que se señalan para este área deben dar respuesta a los objetivos generales de desarrollar en los alumnos/as capacidades como las siguientes: utilizar los conceptos básicos de las ciencias de la naturaleza para elaborar una interpretación científica de los fenómenos naturales. Aplicar estrategias personales, coherentes con los procedimientos de la ciencia, en la resolución de problemas. Participar en la planificación y realización en equipo de actividades de investigación sencillas. Seleccionar, contrastar y evaluar informaciones procedentes de distintas fuentes. Comprender y expresar mensajes científicos con propiedad, utilizando diferentes códigos de comunicación. Elaborar criterios personales y razonados sobre cuestiones científicas y tecnológicas. Utilizar conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal. Reconocer que la ciencia es una actividad humana y que, como tal, intervienen en su desarrollo y aplicación factores de tipo social y cultural. Reconocer que la ciencia debe entenderse como un cuerpo de conocimientos organizados en continua elaboración, susceptibles por tanto de ser revisados y, en su caso, modificados.

Siguiendo una lógica comprensiva y significativa, los contenidos que se seleccionan para cumplir estos ambiciosos objetivos se refieren a los siguientes núcleos: los seres vivos, diversidad y organización; la unidad de funcionamiento de los seres vivos; las personas y la salud; los materiales terrestres; cambios en la superficie sólida del planeta; interacciones en el medio natural; los cambios en el ecosistema; los cambios geológicos en el tiempo; manifestaciones de la energía interna de la tierra; la tierra en el universo; propiedades generales de la materia;

la naturaleza de la materia: cambios físicos; la naturaleza de la materia: cambios químicos; energía y calor; luz y sonido; electricidad; movimiento; fuerzas.

El área de Tecnología

Los objetivos para este área deben contribuir a desarrollar en los alumnos capacidades como las siguientes: diseñar y construir objetos o sistemas técnicos, para la resolución de problemas tecnológicos sencillos. Participar en la realización de actividades con autonomía y creatividad, manteniendo una actitud abierta y crítica en la organización del trabajo individual y colectivo. Usar adecuadamente el vocabulario específico, los recursos gráficos y la simbología para expresar y comunicar sus ideas. Utilizar en los procesos de trabajo propios de la tecnología los conocimientos y habilidades adquiridos en otras áreas. Desarrollar una actitud de indagación y curiosidad hacia el mundo tecnológico y sus implicaciones en el desarrollo de la humanidad. Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo, con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad y el respeto a las normas de seguridad e higiene. Analizar y valorar críticamente el desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y sus repercusiones en el medio ambiente. Conocer y respetar las normas de seguridad que regulan la actividad técnica y sus consecuencias sobre la salud y el bienestar de las personas y de la sociedad.

Para cumplir los objetivos generales del área, se han seleccionado, con criterios de relevancia, flexibilidad y actualización, una serie de temáticos, entre los que están: el análisis de objetos y sistemas técnicos: exploración y comunicación de ideas; proyectos y construcciones de soluciones a problemas técnicos; relaciones entre la tecnología, la sociedad y el medioambiente.

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Entendidos los objetivos como metas de desarrollo de capacidades en los alumnos/as y los contenidos como mediadores entre la cultura y la ciencia y el

logro de dichas capacidades, el área de Ciencias Sociales, pretende desarrollar capacidades como las siguientes. Identificar y analizar críticamente los proyectos, valores y problemas de la pluralidad de comunidades sociales. Valorar la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto hacia formas culturales, opciones y opiniones ajenas. Valorar y respetar el patrimonio natural y cultural, como legado de la humanidad. Reconocer y valorar los derechos y libertades humanas, actuando con plena conciencia de sus derechos y deberes. Participar de forma individual y cooperativa en la solución de los problemas colectivos y en los proyectos que tiendan a configurar un orden social e internacional basado en el respeto a los derechos y libertades, manifestando actitudes de solidaridad. Identificar y analizar, a diferentes escalas, las interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio en la ocupación del espacio y el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias económicas, sociales, políticas y medioambientales de esta interacción. Identificar y analizar los elementos y las relaciones que intervienen en la organización de las sociedades humanas. Analizar los procesos de cambio que experimentan las sociedades en su trayectoria histórica, asumiendo que los elementos básicos de las sociedades contemporáneas y los problemas que les afectan son, en gran parte, el resultado de esos procesos. Obtener, procesar y transmitir, de manera crítica y autónoma, informaciones diversas a partir de la utilización de las fuentes específicas de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales y los medios de comunicación.

Los contenidos del área de Ciencias Sociales deben seleccionarse a partir de criterios de significatividad lógica y psicológica y en todo caso deben incluir las nociones de sistema, interacción, causalidad, distribución, cambio y diversidad. Los doce núcleos temáticos que señala el decreto de la ESO para Andalucía son: la población humana; el aprovechamiento de los recursos naturales; los asentamientos humanos; el sistema económico y la distribución de la riqueza; los agrupamientos sociales; la organización y la vida política; las manifestaciones científicas y técnicas; las manifestaciones artística; las formas de pensamiento; las sociedades históricas; los procesos de cambio en el tiempo; y la investigación de los hechos sociales.

El área de Música

Para el currículum de la ESO la Música, como campo específico de las artes, comparte con éstas su capacidad de expresar y representar la realidad, constituyéndose como un medio de comunicación y relaciones personales. Los contenidos seleccionados se pondrán al servicio de los objetivos educativos que en este área pretenden desarrollar en los alumnos/as, entre las que se encuentran las siguientes. Expresar de forma original sus ideas y sentimientos mediante el uso de la voz, los instrumentos y el movimiento; disfrutar de la audición de obras musicales. Utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de expresión musical, de movimiento y de danza. y valorar los diferentes modos de expresión artística como valores culturales.

Los núcleos temáticos que darán satisfacción a estos objetivos tendrán en cuenta que ésta es un área eminentemente comunicativa y artísticas, en la que deben implicarse de manera preponderante tanto los conceptos y procedimientos como las actitudes. Los núcleos en torno a los cuales girarán los contenidos son: movimiento y danza; lenguaje musical y comunicación y la música en el tiempo. Dichos núcleos deben ser considerados como ámbitos de actuación a partir de los cuales se seleccionan actividades y procesos dirigidos al cumplimiento de los objetivos de área, que son los que deben marcar la pauta.

El área de Matemáticas

Bajo un acúmulo de consideraciones sobre la importancia del área de Matemáticas como bagaje necesario para hacer frente a la socialización y la integración en una sociedad cada vez más compleja, se plantean los objetivos del área a partir de la necesidad de que los alumnos/as adquieren las siguientes capacidades: Utilizar el conocimiento matemático para organizar, interpretar e intervenir en diversas situaciones de la realidad. Comprender e interpretar distintas formas de expresión matemática e incorporarlas al lenguaje y a los modos de argumentación habituales. Reconocer y plantear situaciones en las que existan problemas susceptibles de ser formulados en términos matemáticos, resolverlos y analizar los resultados utilizando los recursos apropiados. Reflexionar sobre las propias estrategias utilizadas en las actividades

matemáticas. Incorporar hábitos y actitudes propios de la actividad matemática. Reconocer el papel de los recursos en el propio aprendizaje.

A partir de estos objetivos, el currículum selecciona para el área de Matemáticas contenidos que se presentan organizados en cinco grandes núcleos, cada uno de ellos formula de forma integrada contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los núcleos generales son: números y medidas; álgebra; funciones y su representación gráfica; geometría y tratamiento de la información estadística y del azar.

El área de la Educación Plástica y Visual

El currículum de la ESO considera que las imágenes constituyen un poderoso medio de representación, conocimiento y transformación de la realidad. La creación de imágenes implica intuir, imaginar, encontrar, inventar formas plásticas originales y creativas, también es necesario conocer y experimentar los conceptos de forma, espacio, color, textura, movimiento, proporción y composición.

La enseñanza del área de Educación Plástica y Visual tendrá como objetivos contribuir a desarrollar en los alumnos/as capacidades como las siguientes. Percibir e interpretar las imágenes y el entorno, siendo sensibles a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales; distinguiendo sus características y comprendiendo sus significados. Apreciar y valorar el hecho artístico como disfrute y parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora. Desarrollar destrezas que favorezcan y amplíen la capacidad expresiva, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual, para enriquecer las posibilidades de la comunicación. Fomentar el tratamiento de la expresión plástica a través del trabajo en grupo, creando hábitos de cooperación y comportamientos solidarios. Comprender la importancia del lenguaje visual y plástico como expresión de vivencias, sentimientos e ideas, favoreciendo la desinhibición para posibilitar una mayor capacidad de expresión.

Estos objetivos se alcanzarán a partir de la selección de una serie de contenidos temáticos centrados en tres grandes ejes: saber ver, saber hacer y ser sensible a.

Partiendo de estos tres ejes, el currículum ha elegido los siguientes núcleos de contenido: comunicación visual; los elementos del lenguaje visual y sus relaciones; forma y volumen; análisis de los valores artísticos y estéticos en la imagen y en las obras de arte y lenguajes integrados.

El área de la Educación Física

La Educación Física en la ESO se ha concebido como la adquisición de habilidades y capacidades en el contexto general de desarrollo de la persona, dándole un sentido de educar a través del cuerpo, sirviéndose de él y de sus posibilidades. Los objetivos de este área deberán contribuir a desarrollar en los alumnos/as capacidades como las siguientes. Conocer y valorar su cuerpo y contribuir a mejorar sus cualidades físicas básicas y sus posibilidades de coordinación y control motor. Conocer, valorar y practicar los juegos y deportes habituales de su entorno. Valorar y utilizar las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo como enriquecimiento vivencial. Conocer, disfrutar y respetar el medio natural. Participar en actividades físicas y deportivas estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás. Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico, que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.

La actividad física debe presentarse formando parte de las actividades del medio natural, mediante diferentes formas de expresión corporal bien mediante juegos y deporte; la contextualización de la actividad física y sus contenidos socializadores deben ser criterios para la selección de contenidos, que se nuclean en torno a los siguientes aspectos: la condición física; cualidades motrices; juegos y deportes; expresión corporal; y la actividad física en el medio natural.

El área de las Lenguas Extranjeras

El currículum de la ESO considera que la capacidad de comunicación en lengua

extranjera constituye hoy una necesidad insoslayable por razones de tipo sociológico y educativo. Los objetivos que se deben alcanzar mediante la formación en una lengua extranjera durante este tramo de la educación obligatoria, serán el contribuir a desarrollar en los alumnos/as capacidades como las siguientes. Comprender de forma global y específica textos orales y escritos en lengua extranjera, emitidos por hablante en situaciones habituales de comunicación o por los medios de comunicación. Producir mensajes orales y escritos en lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria. Leer de forma comprensiva y autónoma textos con finalidades diversas, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias. Valorar la importancia del conocimiento de las lenguas extranjeras como medio para acceder a otras culturas, otras personas y llegar a un mejor entendimiento internacional. Objetivos como éstos se cumplirán a partir de una selección de contenidos que deberá estar referida a tres campos temáticos: la comunicación oral y escrita, los aspectos socioculturales y la reflexión lingüística.

El área de Lengua Castellana y Literatura

Llama la atención la denominación de Lengua Castellana al idioma español. Es difícil interpretar el empleo de esta hermosa expresión que, sin embargo, ignora en sí la denominación más universal de Lengua Española que la que se usa en los países del ámbito iberoamericano, con los que compartimos la Lengua; quizás se ha querido con ello no levantar ningún recelo en los hablantes de otros idiomas igualmente españoles, del Estado.

La introducción a este área en el currículum es larga y está poblada de argumentos a favor de la importancia que la lengua materna tiene en todo proceso de desarrollo y aprendizaje, especialmente porque se convierte en un instrumento autorregulador del pensamiento y la actividad humana. Por nuestra parte mostraremos el sentido de lo que el currículum de la ESO espera de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Castellana, a partir del señalamiento de los objetivos que se persiguen, que no son otros que desarrollar en los

alumnos/as capacidades como las que siguen. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje. Construir y expresar discursos orales y escritos, de acuerdo con distintas finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio. Conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y la escritura como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad de fabulación necesarias para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan. Interpretar y producir textos formales de distinta naturaleza, tanto orales como escritos, adecuando el estilo al tipo de texto que se produce y procurando un equilibrio entre los elementos convencionales que los caracterizan y la originalidad personal. Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico léxicosemántico y textual, así como sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes, en los distintos contextos sociales de comunicación. Usar la lengua de forma autónoma como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

Para la consecución de estos ambiciosos objetivos, el currículum de la ESO ha seleccionado contenido en torno a cinco grandes núcleos: la comunicación oral; la comunicación escrita; la Lengua como objeto de conocimiento; la Literatura; y los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

El área de La Vida Moral y la Reflexión Ética

Dentro del área general de las Ciencias Sociales se desarrollará, en el último curso de la ESO, La Vida Moral y la Reflexión Ética, que no obstante es una de las áreas transversales que debe estar presente en todo el currículum y en todas las áreas. El legislador ha querido que los alumnos/as se formen en la reflexión moral y en el análisis de las relaciones humanas, desde unos principios éticos, sin que esto conlleve la transmisión de ningún código específico que no sea el contribuir a que los alumnos/as progresen en el desarrollo del juicio moral y en

la adquisición de posiciones de autonomía, libertad y responsabilidad personal para elegir opciones que favorezcan el desarrollo de todos y el respeto a los derechos humanos.

Resumiremos, como venimos haciendo, el sentido curricular de este área a partir de una breve síntesis sobre los objetivos que persiguen, que no son otros que desarrollar en todos los alumnos/as capacidades como las siguientes. Reconocer y valorar el proceso de formación de la moralidad individual en el contexto de las diversas instancias normativas presentes en los grupos sociales a los que cada individuo pertenece. Analizar y valorar la especificidad moral del ser humano, reconociendo su capacidad para darse a sí mismo principios racionales que orienten su vida, individual y colectivamente. Elaborar juicios morales, reconociendo el problema de la justificación de las normas, valores y principios de actuación. Interesarse por los problemas morales que afectan a los individuos y a los grupos sociales e implicarse en proyectos orientados a alcanzar modos de vida más justos y satisfactorios para el individuo y la humanidad.

A partir de estos objetivos los contenidos para la educación moral que se han seleccionado giran alrededor de los siguientes núcleos: la formación de la personalidad moral del individuo en el contexto social; problemas relativos a la libertad y la autonomía moral; problemas relativos a la elección y justificación; de los problemas morales a los proyectos éticos; y la religión como hecho individual y social.

16.5. La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria

Para el currículum de la ESO la metodología de enseñanza y aprendizaje está constituida por el conjunto de criterios y decisiones que organizan la acción didáctica en el aula. El papel que los alumnos/as y profesores/as desempeñan en su interacción, los agrupamientos, los espacios, los tiempos, la secuenciación de las actividades y tareas y todo aquello que incida en la consecución de los objetivos educativos.

El currículum de la ESO considera que todo aprendizaje supone la interiorización y la reelaboración individual de significados sociales compartidos. La interacción de las personas y los objetos, que subyace a todo

proceso de aprendizaje, pasa necesariamente por el filtro común de la cultura que, a su vez, está mediatizada por el lenguaje. El aprendizaje se produce cuando un conocimiento nuevo se integra en los esquemas de conocimiento previos y los modifica, pero esto sólo sucede cuando la relación entre el conocimiento anterior y el conocimiento nuevo es una relación significativa. Todo ello implica que el aprendizaje habrá de producirse en un desajuste óptimo entre las competencias previas y los retos nuevos, es decir, en un desajuste en el que la tarea nueva resulte lo suficientemente difícil para estimular el interés y lo suficientemente fácil para que no resulte imposible. También implica que las tareas no sean arbitrarias sino que tengan sentido para los alumnos/as, los motiven y los interesen. Se menciona expresamente que el trabajo cooperativo entre iguales, favorece el aprendizaje significativo porque provoca la confrontación de puntos de vista y la aparición del conflicto sociocognitivo.

El proceso de reconstrucción personal que debe ser el aprendizaje debe realizarse a partir de la inserción en una cultura de edad que se caracteriza por un estilo de vida peculiar y por unos hábitos y valores propios. La progresiva emancipación de la familia y la fuerte integración en el grupo de iguales, los intereses propios de la edad. El pensamiento formal y el amplio desarrollo del lenguaje les ayudarán en la reconstrucción de experiencias y en su utilización para enfrentarse a las situaciones futuras. La utilización de otros códigos representativos como el artístico o el matemático, contribuirán a la regulación del pensamiento y a elevar su capacidad de exploración de la realidad. El acceso a nuevas formas de razonamiento, incluyendo las entidades abstractas y posibles y el mecanismo deductivo, les ayudará a la elaboración de hipótesis y a su contrastación utilizando ya elementos del pensamiento hipotético-deductivo y acercándose al uso del método científico. Así el nuevo potencial cognitivo deberá ser aprovechado para que el adolescente se acerque a la cultura reconstruyendo a partir de sus nuevos conocimientos y experiencias, su propia identidad, sus valores y sus actitudes sociales.

Los alumnos/as se consideran los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, se les consideran activos y con capacidad para intervenir en ciertas decisiones organizativas y, muy especialmente, en la que se refiere a su propio papel de constructor/a de su propio conocimiento.

También se señala un relevante papel de protagonista de la intervención educativa al profesorado que se concibe trabajando en equipos docentes que diseñan juntos y someten su trabajo a la reflexión y la crítica constructiva de sus

compañeros. El profesorado es considerado un facilitador del aprendizaje de los alumnos/as, un mediador entre la cultura y el desarrollo de éstos que interviene seleccionando conocimientos y presentándolos ante los alumnos de forma interesante y significativa.

Respecto de los recursos educativo o medios didácticos, el currículum señala que deben ponerse al servicio de las intenciones educativas, convirtiéndose en instrumentos al servicio de las intenciones; son en este sentido recursos desde los contenidos a la organización del espacio y el tiempo educativo. El currículum sugiere la utilización de todos los medios tecnológicos posibles, incorporando ámbitos del conocimiento modernos y eficaces como los medios de comunicación y ayudando a los alumnos/as a ser reflexivos y críticos con la información que transmiten, enseñándoles a diferenciar contenidos ideológicos, información objetiva, propaganda, etc.; la diversidad de recursos debe adaptarse siempre a las intenciones ya que éstos deben considerarse mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje y no objetivos en sí. El desarrollo curricular se realizará a través del Proyecto Curricular de Centro que debe adaptar los objetivos generales al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, así como los criterios metodológicos de carácter general y la organización de la optatividad, la orientación escolar y la adaptación y diversificación curricular del proceso de evaluación.

La intervención educativa es considerada en el marco de la fundamentación del currículum de la ESO como una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación. El aprender a aprender se convierte en un objetivo prioritario de la intervención en los procesos de enseñanza, que deben contribuir a que los alumnos/as se apropien de los procedimientos habituales de regulación de la propia actividad de aprendizaje, para progresar en autonomía, en competencias reales y en conocimientos. Para que todo ello suceda hay que cambiar el concepto de espacio, tiempo, actividades y tareas, así como la concepción de los alumnos/as hacia un modelo activo y constructivo. El aula se concibe como un espacio en el que se ofrecen las condiciones y pautas para realizar las tareas que favorecen la interacción entre los compañeros/as, se regula la actividad mediante la negociación y la superación de los conflictos que surjan y se produce la reestructuración cognitiva.

La intervención educativa se ha planificado a partir de un modelo teórico de desarrollo y aprendizaje que recoge el constructivismo piagetiano pero está muy

abierto a las aportaciones socioculturales y cognitivas actuales, que incluyen conceptos como el de comprensividad, significatividad lógica y psicológica y relevancia social. La valoración que se hace del trabajo en grupo, tanto del profesorado como del alumnado, acentúa la idea de la negociación y la comprensividad de la filosofía que anima estas orientaciones curriculares; el resultado parece inclinarse hacia un modelo de educación orientada hacia la formación en valores democráticos, éticos y universalmente solidarios con el respeto hacia los individuos y su integración social.

Respecto de la evaluación, se señala que los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, los proyectos curriculares de centro, de ciclo, de área, así como las programaciones de aula se evaluarán permanentemente para contrastar de forma objetiva sus resultados con los objetivos que el currículum se propone. La evaluación sirve para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, asumir proyectos y actuaciones concretas, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y en definitiva regular el proceso de adaptación curricular.

Los principios que orientan la evaluación desde el planteamiento que hace el currículum de la ESO son: su carácter procesual y continuo, la necesidad de que la evaluación se adecúe a las características de cada comunidad escolar y a las de los participantes en cada proyecto educativo, adaptándose a las necesidades e intereses de los protagonistas de cada contexto educativo y favoreciendo la participación en ella de todos los sectores de la comunidad educativa y atendiendo a la totalidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje y no sólo a los cognitivos.

Los criterios de evaluación deben funcionar como reguladores de la estrategia de enseñanza y aprendizaje que se han puesto en juego, según las necesidades o desajustes detectados a través de ellos, utilizándolos como indicadores de la evolución de los distintos niveles de objetivos que se han establecido en el proyecto educativo. A partir de la explicación de objetivos en el proyecto y de la evaluación de sus resultados se deben tomar las decisiones, tanto las que afecten a los propios proyectos y planes como las que afecten a las decisiones de promoción o permanencia de alumnos/as en el mismo nivel educativo que, en todo caso, debe ser una decisión excepcional y muy bien justificada.

La función educativa de la tutoría y la orientación

El currículum de la Educación Secundaria Obligatoria establece la obligatoriedad de la tutoría y la orientación de los alumnos/as, que deberá formar parte de la función docente, correspondiendo a los centros la programación de las actividades de tutoría y orientación. La tutoría forma parte de la actividad integrada en el currículum y no debe ser algo yuxtapuesto a ésta o arbitrario, como especifican las prescripciones oficiales.

Las funciones básicas de la tutoría serán las siguientes: conocer las aptitudes e intereses de los alumnos/as con objeto de orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje; contribuir a establecer relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como entre el alumno/a y la institución escolar; coordinar la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un mismo grupo de alumnos; coordinar el proceso de evaluación continua de los alumnos/as y resolver sobre el mismo.

Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor que deberá coordinarse con los otros profesores que intervengan en el mismo grupo. La orientación psicoeducativa actuará en tres ámbitos. El aula, donde la responsabilidad corresponde al profesor tutor. El centro, que dispondrá de un equipo de orientación organizado en un departamento de orientación psicoeducativa. Finalmente, la zona cuyos equipos de orientación educativa y profesional atenderán a un conjunto de centros escolares.

La tutoría debe llevarse a cabo de dos formas diferentes: la tutoría del grupo y la tutoría del alumno/a concreto. La tutoría del grupo propia de las situaciones en las que sea necesario mejorar las relaciones y la convivencia del alumnado en la clase, el fomento de actitudes de cooperación, la tolerancia dentro del grupo, la participación del grupo en el funcionamiento del aula y del centro mediante el sistema de elección y representación que debe recogerse en el reglamento de organización y funcionamiento del centro. En las sesiones de tutoría en grupo la intervención debería centrarse en aspectos como el conocimiento mutuo, las relaciones interpersonales, las técnicas de trabajo en grupo, las técnicas y estrategias de trabajo intelectual, la información y la orientación profesional, entre otros. La tutoría individual cuyo objetivo es detectar y conocer lo mejor posible las dificultades y la problemática personal que determinados alumnos/as

tienen y que les impide conseguir un rendimiento satisfactorio en relación a sus capacidades.

Además de la función instructiva y tutorial, el currículum prescribe la función orientadora que en este tramo educativo debe hacerse desde el Departamento de Orientación Educativa. Las actividades de orientación y apoyo a la acción educativa deben integrarse en el Proyecto Educativo de Centro y en la actividad docente. La intervención en el campo de la orientación debe responder a los siguientes criterios: los programas de orientación han de estar integrados en la programación general del centro; la orientación es un proceso que se inicia en los primeros momentos de la escolaridad y debe desarrollarse de forma sistemática a lo largo de la misma. El plan de Orientación debe incluir los siguientes elementos: plan de acción tutorial; atención a la diversidad y el plan de Orientación vocacional y Profesional.

16.5. Para saber más

• DELVAL, J. (1994): El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI. Págs: 553-573.

• CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995): Decreto de Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla. Junta de Andalucía. Págs. 5-3.

• CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1995): Orientación y Tutoría. Materiales Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria. Sevilla. Junta de Andalucía. Págs. 9-226.

• POZO, J. I. (1994): «El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción». En M. J. Rodrigo (ed.): Contexto y desarrollo social. Madrid. Debate. Págs. 419-450.

16.6. Ideas para construir esquemas propios

• La Educación Secundaria Obligatoria ha sido diseñada con criterios de currículum único, comprensividad, atención a la diversidad y significatividad lógica y psicológica de su contenido.

• Los objetivos educativos se entienden como metas de desarrollo de las capacidades integrales de los alumnos/as, por lo cual se convierten en el eje a partir del cual se deben seleccionar los contenidos, materiales, tareas y actividades educativas.

• Los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria se han diseñado como instrumentos al servicio de los objetivos, deben seleccionarse de acuerdo a núcleos significativos de las áreas de conocimiento científico de la que toman sus conceptos básicos.

• Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, junto con la atención a la función tutorial, la transversalidad de ciertos conocimientos y la orientación educativa constituyen elementos básicos del currículum de la ESO.

• Un buen dominio del tema debería permitir enfrentarse a cuestiones como las siguientes:

– ¿Cómo definirías la operación mental que denominamos operación formal?

– ¿Qué se entiende por finalidades del currículum?

– ¿Cómo se definen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria?

– ¿A quién corresponde la función orientadora en la Educación Secundaria Obligatoria?

16.7. Actividades y tareas

Actividad individual

A partir de las prescripciones sobre orientación y tutoría que enuncia el decreto de Educación Secundaria Obligatoria se preparará una actividad de orientación educativa que atienda a aspectos de la intervención del profesorado y, muy especialmente del profesor tutor/a, en relación a aspectos de los contenidos curriculares, del área de Ciencias Sociales. Se tratará de tener en cuenta aspectos relativos a la selección y el diseño de contenidos y actividades, sobre uno de los núcleos temáticos del área y sus posibles implicaciones en el desarrollo cognitivo conceptual, procedimental y actitudinal.

Actividad de grupo cooperativo

A partir de las propuestas de cada uno de los miembros del equipo, elaborar una secuencia completa de trabajo de orientación educativa, en el que se tengan en cuenta los principios generales de comprensividad, atención a la diversidad y significatividad que orienta el currículum de la ESO, en relación a la acción tutorial y orientadora, siempre tomando como motivo básico el trabajo en un núcleo temático del área de Ciencias Sociales y el papel que en la intervención educativa tiene cada uno de los protagonistas: profesor tutor/a, alumnos/as y orientador/a escolar. Si se desea continuar la actividad, trabajando ahora con el gran grupo, o grupo-aula, se elegirán dos de los trabajos del grupo cooperativo y se expondrán al resto de los compañeros/as de clase; a partir de la exposición se abrirá un debate sobre el papel de la orientación y la tutoría en la ESO, centrando el interés en la figura profesional y en las actividades del orientador escolar en relación a la función tutorial.

Cuarta parte

Prácticas de Psicología del desarrollo en contextos educativos

CAPÍTULO 17

Prácticas de Psicología del desarrollo en contextos educativos

El sentido formativo de prácticas

Crecer y aprender es un curso de Psicología del desarrollo, orientado hacia la formación de docentes y agentes educativos en general. Tiene forma de material didáctico y está dirigido a estudiantes de formación inicial y a docentes que deseen apoyar su práctica educativa revisando sus conocimientos psicoevolutivos. Tanto en la formación inicial como en la permanente, creemos que la formación debe articular la teoría con la práctica, lo que facilita la comprensión y estimula el estudio. Aunque hemos hecho un tratamiento compresivo de los temas tratados, proponiendo, en cada capítulo, sugerencias de actividades destinadas a conectar la teoría psicoevolutiva con la educación, nos ha parecido interesante ofrecer, en este último capítulo, una serie de guiones de prácticas en contextos educativos, que completen la oferta de actividades formativas.

Se trata de acercar los estudios y experiencias formativas a los contextos educativos. Las prácticas propuestas deben considerarse ejercicios de entrenamiento preprofesional ya que están destinadas a familiarizar al futuro educador con algunas de las tareas que estarán presentes en su actividad futura. Las prácticas están concebidas como una experiencia preprofesional que permita ir descubriendo aspectos de la teoría estudiada, junto a aspectos de la actividad educativa que presentan el reto de explorar un terreno nuevo, que todavía no se domina. Así pues, además del guión de trabajo de cada práctica que a continuación se presenta, será necesario incluir un buen nivel de motivación y espontaneidad y desde luego una adecuada supervisión de la actuación de los aprendices, mediante la acción tutorial planificada.

Cada práctica describe una oferta de actividades que incluyen desde el estudio y

el trabajo individual, al trabajo de grupo y la elaboración de un informe final. Todas las prácticas parten de una pregunta genérica que se propone para ser respondida mediante un camino observación, registro y análisis de los procesos psicoevolutivos que intenta explorar. La actividad individual se plantea como puente entre el estudio personal de los contenidos teóricos y las actividades de observación, entrevistas o experimentación que se sugieren como núcleo de la práctica misma. La actividad en grupo cooperativo está destinada a compartir, tanto los planteamientos iniciales, cuando la tarea es compleja, como a poner en común resultados de iniciativas personales y, muy especialmente, a estimular la elaboración conjunta. Finalmente, cada guión de prácticas propone la redacción de un informe que formalice el trabajo desarrollado y entrene en la tarea de poner por escrito el resultado de la observación y el análisis de situaciones de desarrollo y aprendizaje.

Los contenidos de los guiones se han seleccionado, además de por su relevancia, por las posibilidades formativas que tienen, así como por la economía de recursos que necesitan. En total se presentan diecisiete guiones de los cuales los dos primeros enfocan el contexto familiar y los quince restantes el contexto escolar, desde la Escuela Infantil al Instituto de Educación Secundaria Obligatoria. Pero toda actividad práctica tiene un cierto componente imprevisible, de experiencia única y personal, que no se puede controlar en la planificación y el diseño de la misma, por lo que las sugerencias que aquí haremos deben considerarse como mapas de un terreno, que no el terreno mismo. Recetas que sin un buen cocinero y unos buenos ingredientes no darán una buena comida. Si el mapa tiene la función de ser una guía, las sugerencias que presentamos en forma de guión de trabajo intentan orientar la acción, de forma que estimule la espontaneidad tanto de los estudiantes que los utilicen como de los profesores que los readapten a sus planes docentes.

Práctica 1: Observando la diversidad familiar

Pregunta genérica:

¿Cómo incide la estructura de la familia en la educación que realiza?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia el tema de la familia y cerciórate de que comprendes bien la naturaleza del ecosistema familiar y sus diferentes niveles de organización y estructura. Luego elige dos familias conocidas que tengan hijos/as entre un mes y dieciséis años y que sean diferentes entre sí en estructura; una debe tener una estructura que consideraremos, convencionalmente, tradicional o clásica (padre y madre, uno o dos hijos, que conviven en la misma casa) y la otra, una estructura que, también convencionalmente, denominaremos no tradicional, (podría tener cualquiera de las siguientes estructuras: monoparental, de padres divorciados con hijos de diferente padre/madre biológica, etc.); pídeles permiso para pasar con cada una de ellas un par de mañanas de domingo, o sábados por la tarde o cualquier período de más de dos horas, en que suelan estar todos sus miembros juntos. Habrá que observar dos microsistemas de convivencia y sus diferentes formas de educar a sus hijos/as. Se tratará de preparar bien, tanto la primera entrevista, como el guión para la observación y registro, en el que debes anotar, además de los datos más objetivos como edades, clase social, profesiones paternas, vivienda, etc. Te sugiero que observes pautas de conducta y conversación como las siguientes: ¿cómo se dirigen los unos a los otros?, ¿cómo se hablan?, ¿de qué hablan?, ¿quién hace preguntas?, ¿quién/es da órdenes?, ¿qué contenidos de la conversación se manifiestan y qué contenidos se dan como supuestos?, ¿quién habla más y quién menos?, ¿cómo se toman las decisiones?,

¿quién/es deciden?; ¿qué roles desempeñan?, ¿quién hace qué tareas y quién no?, ¿cómo se distribuye el espacio?, ¿cómo se gestionan los asuntos cotidianos?, ¿cuáles son las normas expresas y cuales las implícitas?, ¿qué estilo de educación despliegan?, ¿qué creencias educativas tienen?, ¿qué expectativas de desarrollo son capaces de enunciar?

La experiencia podría terminar con entrevista, con cada uno de los miembros por separado, sobre las pautas de convivencia que te hayan parecido más relevantes. Siempre deberás tener una actitud sencilla, colaboradora y actuar con el máximo respeto, objetividad y sin ningún prejuicio; observes lo que observes, jamás emitas un juicio de valor.

Actividad de grupo cooperativo

Cada miembro del grupo de trabajo ha debido recoger datos de dos familias de distintas estructuras y realizado el proceso de entrevistas y observación de forma personal. Ahora el grupo debe hacer la codificación y el análisis de los datos, en orden a responder a la pregunta genérica. Así se tratará de que el trabajo responda a la pregunta genérica, así que habrá que analizar los resultados en orden a ella, a través de elementos intermedios como: ¿qué estilo educativo tiene cada una de las dos clases de familia?, ¿qué creencias evolutivas tienen una y otra?, ¿qué actitudes?, ¿qué valores?, etc. Finalmente habrá que ordenar los datos recogidos y realizar un informe en el que se expresen de forma ordenada lo que se ha recogido y analizado.

Práctica 2: Observando una familia especial

Pregunta genérica:

¿Qué pautas de crianza despliega una familia en la que vive un niño/a con necesidades educativas especiales?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Algunas familias son algo diferentes porque en ellas viven chicos/as con necesidades especiales. Estos niños/as plantean a su grupo de convivencia exigencias y retos que modifican las pautas de crianza sin que los miembros del grupo sean necesariamente conscientes de ello. Aprender a reconocer sus características permite aprender a colaborar con ellas en su, a veces, difícil tarea de educación y crianza. Una vez localizada la familia y conociendo el problema o la necesidad especial del niño/a que se educa en su seno, prepárate bien el tema psicológico del que se trata. Por ejemplo, si trata de un niño/a con síndrome de Down, debes buscar la bibliografía adecuada y estudiar a fondo en qué consiste y cómo se describen las pautas de desarrollo de estos niños/as; luego prepara el guión de la entrevista y las pautas de observación de la familia. Recuerda que el tema es la propia familia, como sistema de crianza y educación. Entrevístate con ellos y pídeles que te permitan pasar un par de tardes o mañanas de domingo con ellos, con el objeto de estudiar su sistema de convivencia. Pautas genéricas sobre la observación serían: ¿cómo es el sistema de comunicación en general?, ¿quién habla más y quién menos?, ¿quién toma las decisiones?, ¿qué roles internos desarrolla cada miembro?, ¿quién o quiénes se encargan más del niño/a especial?, ¿qué rol desempeña el propio niño/a especial: (el rey de la casa, el trasto, el simpático, uno más, etc.)?, ¿quién sabe más sobre el desarrollo del

niño/a?, ¿qué saben en general?, ¿qué estilos educativo despliegan?, ¿qué creencias de crianza y educación tienen?, ¿por quién, quiénes se dejan asesorar?, ¿qué relación tienen con el centro educativo y hospitalario que atiende al niño/a? Realiza un informe y prepárate para compartirlo con tus compañeros/as.

Actividad de grupo cooperativo

Cuando todos los miembros del grupo dispongan de su propio informe sobre la vida cotidiana de la familia en cuyo seno crece un niño/a con NEE, se tratará de reunir los datos y proceder a su análisis, siempre bajo la orientación de la pregunta genérica. Debéis tomar en consideración, qué tipo de niños con NEE habéis observado ¿qué es común y qué diferente entre las familias?, ¿en qué se parece el comportamiento, la comunicación, las rutinas diarias, las creencias y estilos educativos, así como el papel que desempeña el niño/a con dificultades de desarrollo. Anotad todo aquello que consideréis relevante o especial y todo aquello que simplemente son características generales del microsistema familiar. Unid criterios para elaborar los perfiles familiares, intentando que en el informe final se refleje, además de vuestra respuesta a la pregunta que preside la práctica, las inferencias educativas que el grupo haya realizado.

Práctica 3: Estudiando la lateralidad de los/as preescolares

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona el proceso psicomotor de desarrollo de la lateralidad de los/as preescolares?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia detenidamente el tema del desarrollo psicomotor y asegúrate de que dominas bien el concepto de lateralidad, sus presupuestos neurofisiológicos, los hitos de evolución y los instrumentos de medida que se han utilizado para explorar este importante aspecto del desarrollo psicomotriz en la edad preescolar. Se tratará ahora de diseñar actividades y el material necesario para el diagnóstico del desarrollo psicomotor que impliquen la observación de la madurez de la lateralidad. Ejercicios como mirar por un tubo utilizando un solo ojo, andar a pie cojo, lanzar una pelota, dibujar, recortar, seguir una línea en el suelo con un solo pie, etc., permiten observar el dominio de una parte del cuerpo (la derecha o la izquierda) en todos los miembros y sentidos. Se habrá completado la lateralización cuando el dominio sea claro y para todos los sentidos y miembros; pero mientras esto ocurre, el desarrollo psicomotor pasa por distintos estadios; la práctica consistirá en descubrirlos y observarlos en niños/as preescolares entre los tres y los seis años.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en grupo de trabajo y con la aportación de los diseños de actividades de cada uno de los miembros, elegid un centro de Educación Infantil, pedid una entrevista con su director/a y obtener el permiso para realizar la exploración psicomotriz, tal y como se ha preparado. Una vez en el aula, después de saludar a la maestra/o y a los niños/as y cuando observéis que ya hay un clima de confianza con vosotros/as, proponedles una tarea de dibujo libre o similar, para detectar a los diestros y a los zurdos; luego, se tratará de que cada uno de los preescolares realice los ejercicios psicomotores que habéis preparado. Podéis hacer las pruebas en el patio de recreo, a modo de juego, o en la sala de psicomotricidad, si la hubiera; se tratará de registrar, de cada uno de ellos, ¿con qué mano tiene más fuerza?, ¿qué ojo utiliza para mirar, si tiene que taparse uno?, ¿con qué pie salta, si tiene que levantar uno?, ¿cuál es su mano dominante agujereando, cosiendo, pegando, recortando, etc.?, ¿qué oído acerca para cerciorarse de que ha escuchado, un sonido casi imperceptible?, etc. A partir de estos registros, elaborad el perfil de desarrollo del dominio lateral y la madurez psicomotriz de cada uno de los niños/as estudiados, previamente registrados como diestros o zurdos, y tratar de obtener una pequeña escala de madurez psicomotriz de ambos grupos. Finalmente, si la situación lo permite, podríais hacerle una pequeña entrevista al maestro/a sobre cómo organiza él/ella las tareas para el desarrollo psicomotriz y qué papel le atribuye en relación a las metas de aprendizaje que él/ella se propone. Preguntas sobre: ¿dónde y cuándo realiza tareas psicomotoras?, ¿qué material usa?, ¿cómo diagnostica y supervisa el desarrollo de estas habilidades?, ¿hace algún tratamiento especial con los zurdos?, ¿tiene en cuenta que lo son, para el diseño de materiales y actividades?, etc.; ello os aportará una valiosa información sobre el tema. Finalmente escribid el informe sobre resultados de la práctica y sus inferencias educativas, tratando de dar una respuesta adecuada a la pregunta genérica.

Práctica 4: Explorando las emociones de los/as preescolares

Pregunta genérica:

¿Cómo perciben y expresan los/as preescolares las emociones?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Busca y estudia referencias bibliográficas sencillas y claras sobre el desarrollo de las emociones infantiles y asegúrate de que comprendes bien el concepto y su relación con el desarrollo de la personalidad de los niños/as especialmente entre los tres y los seis años. Busca ahora cuentos infantiles clásicos del tipo Caperucita roja, El patito feo, La casita de chocolate, Blancanieves, etc. Localiza, a través de su lectura, las posibles emociones que desarrollan sus personajes, dadas las condiciones de vida que tienen y los sucesos que les acontecen. Se trata de detectar las expresiones de miedo, ansiedad, alegría, dolor, pasión, envidia, temor, tristeza, etc., y pensar en el tipo de emoción que podría despertar cada pasaje del cuento elegido en niños/as entre los tres y los seis años. Éstas deben ser escritas a modo de hipótesis que después deberían ser comprobadas observando las reacciones y respuestas de los niños/as, ante la lectura del cuento.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos en grupo de trabajo cooperativo, elegir uno de los cuentos preparados, convertido ya en material de trabajo con sus anotaciones sobre las emociones que preveis que despierten en los preescolares. Se trata ahora de planificar la práctica en las aulas de la Escuela Infantil que hayáis elegido, una vez obtenido el permiso del director/a del centro e informada la maestra/o sobre la actividad que planificáis hacer con los niños/as, preparar la intervención directa, que consistirá en leer el cuento elegido a tres grupos de preescolares: de cuatro, cinco y seis años, respectivamente. Se deberá hacer una lectura lenta, pausada, dramatizada y enfática que despierte emociones en los niños/as. Una vez leído el cuento, elegir a un pequeño grupo de ellos y entrevistarles sobre las emociones de los personajes del cuento. Podéis utilizar preguntas como: ¿qué le pasó a tal o cual personaje?, ¿por qué?, ¿cómo se sentía? ¿por qué?, ¿tenía miedo?, ¿estaba contento?, ¿por qué?, ¿quién era feliz?, ¿por qué?, ¿a quién quería?, ¿a quién odiaba?, ¿por qué?, etc. Se tratará de explorar sus propias emociones, con preguntas como: ¿cuándo siente él/ella miedo, alegría, odio, etc.?, ¿por qué?, ¿en qué situaciones?, ¿qué pasó la última vez?, ¿por qué?, ¿quién le ayudó?, ¿de qué forma?, etc. Una última forma de expresión, con la que podría terminar la exploración de las emociones infantiles podría ser proponerle a cada niño/a que realice un dibujo en el que exprese la emoción que ha sido objeto de la entrevista (el miedo, la alegría, la tristeza, etc.). El estudio del dibujo no debe ser nunca interpretado independientemente de lo que el niño/a diga sobre lo que está haciendo, así que habrá que preguntarle sobre los detalles mientras los está dibujando o después y anotar sus propias respuestas. El análisis de los datos obtenidos debe pasar por la descripción de las emociones encontradas, tanto las que les haya despertado el cuento, como las que se hayan suscitado en la entrevista. Se tratará de estudiar la evolución de cada una de las emociones encontradas: miedo, alegría, tristeza, rabia, enfado, etc. Finalmente, elaborad el informe tratando de responder a la pregunta genérica e incluyendo inferencias educativas sobre cómo se debería realizar la educación de las emociones en la Educación Infantil.

Práctica 5: Autoconcepto y autoestima

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona el autoconcepto, la autoestima y la relación entre ambos procesos?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Una vez que se ha estudiado el tema del autoconcepto y de la autoestima y se han estableciendo las relaciones entre ambos procesos psicológicos, se prepará el guión para mantener una conversación sobre las ideas que tienen sobre sí mismos/as niños/as, entre los cuatro y los ocho años. Se deben llevar preparadas preguntas sobre cómo se percibe a sí mismo/a y en relación a los demás, cómo se valora y cómo cree que lo valoran los otros. Se tratará de empezar por preguntas poco comprometidas como ¿cómo se llama?, ¿desde cuándo va a ese colegio?, ¿le gusta?, ¿qué es lo que más le gusta y lo que menos?, ¿tiene amigos?, ¿quiénes son?, ¿tiene hermanos/as? ¿cómo se lleva con ellos/as?, ¿con quién juega en casa?, ¿cómo es su cuarto?, ¿qué juguetes tiene?, ¿qué hace los domingos?, ¿en qué se parece a otros niños y en qué no?, etc., y a lo largo de la conversación, ir introduciendo cuestiones relativas a la idea que tienen de sí mismos/as y la que creen que los demás, sobre ellos/as; ¿cómo se describiría para que un niño/a que no estuviera delante lo/a conociera?, ¿cree él/ella que es bueno, guapo, listo, etc.? La entrevista exige una actitud abierta, receptiva, de aceptación e interés por sus respuestas, que deje de manifiesto sus ideas, sus sentimientos y sus actitudes hacia sí mismo/as. Actividades, diversiones, rutinas diarias, amigos, hermanos, padres, maestros/as, patio de recreo, regalos, fiestas de cumpleaños, etc., son temas que permiten indagar de forma indirecta la

autopercepción y la valoración propia.

Actividad de grupo cooperativo

Reunido el grupo de trabajo, debéis comprobar que domináis el tema y que los guiones para las entrevistas son adecuados, completarlos y homologarlos, para que los datos que produzcan respectivamente sirvan para hacer inferencias generales sobre la pregunta genérica. Preparar ahora la entrevista con el director/a del centro educativo; se tratará de obtener permiso para hacer entrevistas individuales a un grupo de niños/as, no inferior a veinte, de edades comprendidas entre los cuatro y los ocho años; así pues debe ser un centro escolar de Educación Infantil y Primaria. Se deben hacer entrevistas personales de una duración no inferior a los diez minutos, cuyo contenido sería bueno grabar, y después transcribir, para recoger con detalle las respuestas infantiles. Realizadas las entrevistas y reunido el material, se tratará de analizarlo mediante un sistema sencillo de categorías de autoconcepto, autoestima y relación entre autoconcepto y autoestima. Sugerencias para la elaboración de categorías podrían ser: criterios para autodefinirse, fundamentos de la valoración personal, mayor o menor coherencia entre autoconcepto y autoestima. Con los perfiles sobre autoconcepto, autoestima y su relación, estableced, en la medida de lo posible, una secuencia evolutiva entre los cuatro y los ocho años, incluyendo el análisis de la diferencia niño/niña si los consideráis relevante. Finalmente elaborad resultados y conclusiones y redactar el informe, respondiendo a la pregunta genérica y haciendo inferencias educativas sobre el asunto estudiado.

Práctica 6: Imitar, reproducir, jugar

Pregunta genérica:

¿A través de qué actividades y situaciones evoluciona la función simbólica?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Preparar a fondo el tema de la función simbólica, uniendo lecturas referidas al juego, a la imitación y a la representación mental en general; será necesario repasar los concepto de formato de adquisición de la lengua y los modos de expresión, en la edad preescolar. La práctica consistirá en observar a un pequeño número de niños/as de entre dos y cuatro años, en una situación cotidiana de escuela infantil o de familia. Se tratará de pasar con ellos/as entre cuatro y ocho sesiones de una o dos horas en una situación en la que puedan jugar, manipular objetos, dibujar, etc. Habrá que observar y registrar su actividad, sus interacciones y conversaciones. Después de la primera sesión, que debe ser de observación inespecífica, pero que debe dar pautas para la observación sistemática, debes preparar una plantilla para registrar gestos, movimientos, actitudes, secuencia de actividades, juegos, conversaciones, etc. Anota también el contexto en el que se hace el registro, especificando las condiciones físicas y psicosociales. Procura que entre una sesión y otra haya continuidad temporal; por ejemplo, si es una situación familiar, elige un momento en el que el niño/a esté siendo atendido por la misma persona. Si es una situación de escuela infantil, que sea a la misma hora, en el mismo espacio y con los mismos materiales. Se tratará de registrar todas las unidades de actividad y comportamiento que te parezcan que incluyen elementos de la función simbólica: imitar, hablar, reproducir, jugar, etc.

Actividad de grupo cooperativo

Reunidos el grupo de trabajo, con los registros de cada uno de los participantes, se tratará de hacer un estudio sobre unidades globales de actividad simbólica: imitación, reproducción, juego y conversación. ¿Qué porcentaje del tiempo observado se ha dedicado a cualquiera de las actividades mencionadas?, ¿cómo refuerza el contexto la producción de actividades simbólicas?, ¿a partir de qué interacciones?, ¿qué esquemas interactivos se pueden establecer?, ¿cómo aprenden los niños/as de los adultos a desplegar acciones simbólicas?, ¿qué papel tiene el juego, en todo el conjunto de actividad simbólica?, ¿qué papel tiene la conversación?, ¿qué papel tiene el contexto social?, ¿qué papel tiene el espacio, el tiempo, los materiales, las normas, etc.? Una vez leídos los registros, éstos deben ser analizados a partir de un pequeño y claro sistema de categorías que permita describir la evolución general de la función simbólica y sus perfiles en contextos de aprendizaje: familia, aula, patio de recreo, parque, etc.; así como de microprocesos simbólicos: imitación, juego manipulativo, simbólico, conversación, actividad, etc. Un catálogo de situaciones en las cuales se han producido los procesos ayudaría a clasificarlos y a seguir su pista evolutiva. Habrá que hacer un informe que se ajuste a la pregunta genérica en general pero que recoja la riqueza de hallazgos encontrados.

Práctica 7: Actividad, pensamiento y conversación

Pregunta genérica:

¿Cómo regula el pensamiento la actividad a través de la comunicación?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente el tema de la adquisición del lenguaje, así como el tema del desarrollo cognitivo de los preescolares, tratando de hacerte una idea clara sobre cómo funciona en general el pensamiento entre los cuatro y los ocho años. Cerciórate también de comprender bien los conceptos de actividad mediada, así como los conceptos de habla egocéntrica y privada. La práctica consistirá en hacer una observación sobre cómo los niños/as preescolares se apoyan en el habla privada para realizar actividades y ver como poco a poco, este tipo de habla se interioriza hasta convertirse en discurso mental, no manifiesto. A través de este proceso podemos observar cómo el pensamiento dirige la actividad y cómo la conversación más o menos social, apoya y colabora a que esto ocurra. El escenario de la observación debe ser preparado con anterioridad. Se dispondrá a los niños/as en grupos de tres o cuatro y se les pedirá que realicen una actividad individual en un contexto de estar juntos. Se registrará a grupos de niños por edades entre los 4 y los 8 años, realizando tareas como hacer un dibujo, modelado de barro o plastilina, etc. Mientras que cada uno hace su tarea, seguramente hablarán entre sí, llamándose la atención mutuamente sobre sus realizaciones. Debe registrarse la conversación y después transcribirla. Se observará que los más pequeños realizan más habla egocéntrica o privada y cómo los mayorcitos poco a poco eliminan de la conversación las apoyaturas para la actividad y la comunicación se vuelve más socializada.

Actividad de grupo cooperativo

Cada miembro del equipo debe haber realizado el registro con un grupo de edad distinto, procurando que al final el equipo disponga de registros de cada uno de los niveles de edad, señalados, cuatro a ocho años. Reunido ahora el grupo de trabajo, se tratará de estudiar los registros, seguramente habrá que codificar la transcripción para facilitar el análisis e ir acumulando información relevante en orden a dar respuesta a la pregunta genérica. Sugerencias de análisis, podrían ser: ¿de qué hablan?, ¿qué referencias hacen a su tarea individual?, ¿a quién/es se dirige el hablante?, ¿qué respuesta da el oyente?, ¿se interrumpe la tarea?, ¿se estimula?, ¿en qué sentido?, ¿qué claves verbales se aportan?, ¿qué hacen a partir de las respuestas?, ¿describen su propia tarea?, ¿reflexionan sobre ella en voz alta?, ¿se estimula la acción individual con la palabra propia y con la palabra de los otros?, ¿hay emisiones de habla privada?, ¿se animan?, ¿se felicitan?, ¿se critican?, ¿compiten?, ¿es egocéntrica el habla?, ¿por qué?, ¿cuándo empieza la conversación socializada?, ¿se demanda opinión sobre lo que realiza cada uno?, ¿espera la opinión del otro para seguir, o es una mera retórica?, ¿cuándo se da cada uno de los criterios?, ¿cuándo desaparece?, ¿cómo desaparece?, etc. El análisis del contenido de las conversaciones registradas debe estudiarse en relación a la idea generatriz de que el pensamiento rige la actividad. El estudio debe expresar la evolución de esta idea generatriz a través de los distintos grupos de edades y las conclusiones del informe deben permitir elaborar inferencias educativas sobre el papel de la comunicación en el desarrollo del pensamiento.

Práctica 8: Amistades infantiles

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona el concepto y el sentimiento de amistad entre los cuatro y los doce años?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Lee atentamente el tema relativo a las amistades infantiles, su importancia, su valor para el desarrollo social y su evolución en la edad preescolar y escolar. Diseña ahora un pequeño cuestionario para hacer entrevistas a niños/as entre los cuatro y los diez años sobre su concepto de amistad y los sentimientos que suelen sentir en el contexto de sus relaciones con sus compañeros/as y amigos/as. Preguntas como: ¿qué es un amigo/a?, ¿para qué sirve tener amigos/as?, ¿tienes tú amigos/as?, ¿cuántos/as?, ¿cómo se llega a tener amigos/as?, ¿qué se hace con los amigos/as?, ¿cómo empieza la amistad?, ¿cómo acaba?, ¿por qué?, ¿qué siente la gente, respecto de sus amigos/as?, menciona a tus amigos, ¿por qué lo son?, ¿has perdido alguna vez un amigo/a?, ¿los mayores tienen amigos/as?, describe a los amigos/as de tu madre, tu padre, etc. Para hacer indagaciones de este tipo conviene haber recibido entrenamiento en el método clínico, cosa muy útil en general. Se trata de profundizar, mediante entrevista semiestructurada en el concepto de amistad, pero también en los sentimientos y emociones que provocan la relación con los amigos/as. Es interesante hacer algunos ensayos previos; incluso conviene entrenarse con personas adultas, hasta disponer de la suficiente fluidez en la aplicación del método de la entrevista clínica con niños/as. Elegid el centro escolar, que debe ser de Educación Infantil y Primaria, planificar la intervención y recoger datos sobre el tema entrevistando

a niños/as de entre cuatro y doce años.

Actividad de grupo cooperativo

Una vez recogidos los datos, mediante entrevista guiada, se deberán transcribir las respuestas y estudiar los resultados. Si se ha utilizado un protocolo de entrevista idéntico para todos los grupos de edad, se estará en condiciones de establecer un esquema evolutivo y aparecerá con una cierta claridad la diferencia entre los niños/as más pequeños y los mayores respecto de su concepción de la amistad. Una prueba complementaria sería pasar a un grupo de preescolares y escolares un sociograma. Esta prueba podría completar el estudio de la amistad infantil, aportando las redes reales de relaciones amistosas. Si se considera interesante también se podría hacer un estudio comparativo de género. Un último aspecto a estudiar podría ser la diferencia entre concepto y sentimientos de amistad y concepto y sentimientos de compañerismo. Ya en la fase final se tratará de hacer un informe de la práctica realizada que debe presentarse con inferencias educativas.

Práctica 9: Observando el desarrollo físico

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona el crecimiento físico en los niños y niñas de escolaridad primaria?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Lee atentamente el capítulo referido al desarrollo psicomotor y comprueba que conoces y comprenden las leyes básicas y las tendencias generales del cambio físico. La práctica consistirá en pesar y medir a niños y niñas entre los seis y los doce años y observar el ritmo de crecimiento en este arco de edad. Como siempre será necesario disponer de los permisos correspondientes del centro y haber planificado las sesiones con los escolares; evidentemente necesitaremos para ello instrumentos de medida y peso. Una vez con los escolares, se registra el peso y la estatura de todos los niños/as de al menos una clase por nivel educativo de primero a sexto curso de Educación Primaria. Se deben separar las medidas de las chicas y de los chicos y ordenar adecuadamente los datos en tablas que después sean fácilmente codificables y graficables. Se tratará de constatar los distintos ritmos de crecimiento y aumento de peso, las medidas de tendencia central (mediana, media, moda) y las medidas de dispersión (los que se desvían de las medias). El trabajo podría completarse con una entrevista a algunos chicos/as; por ejemplo aquellos que destaquen en relación a los de su edad y a algunos de los que estén en la media de las medidas de su edad. El objetivo, ahora, sería observar la influencia que tiene el ritmo de crecimiento en la percepción de la propia imagen corporal, y sus repercusiones psicológicas, en el autoconcepto y la autoestima.

Actividad de grupo cooperativo

Cada miembro del equipo ha debido registrar los datos de uno o dos grupos de escolares. Ahora, reunidos en equipo de trabajo, se tratará de ordenar los registros, codificarlos y elaborar tablas y gráficos de estatura y peso, por sexos y por edades. Si no disponéis del registro exacto de edad, podéis utilizar simplemente el nivel escolar. Realizada la ordenación y tabulación de los datos, tratar de responder a preguntas como las siguientes: ¿es homogéneamente progresivo el crecimiento y el peso?; ¿se observan tirones?, ¿en qué edades se producen los aumentos más rápidamente?, ¿cómo se diferencian las gráficas masculinas y femeninas respecto del peso y de la estatura? Tomad las decisiones oportunas sobre cómo analizar los datos de la entrevista que habéis mantenido con algunos escolares. Algunas sugerencias respecto a este punto son: estudiar sus comentarios y relacionarlos con el autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima personal; observar su juego en el patio de recreo, ¿con quién juega?, ¿es inhibido/a?, ¿tímido/a?, ¿interactivo?, ¿sociable?, etc.; preguntar por ellos a la maestra/o, pero también por su propia concepción del desarrollo físico y de la educación en este ámbito, ¿se comunica sobre estos aspectos con el maestro/a de educación física?, ¿cómo se plantea el asunto?, ¿cuáles son los rendimientos académicos de los niños/as algo diferentes?, ¿es significativa, académicamente, la diferencia?, ¿recoge él/ella datos sobre el asunto?, ¿tiene en cuenta estos aspectos en su proyecto educativo?, ¿sabe algo de sus hábitos alimentarios, su sueño, su higiene, etc.? Finalmente, establecer los criterios de análisis, aplicarlos a los datos recogidos, codificar y tabular los resultados y elaborar las conclusiones, tratando de responder a la pregunta genérica en el informe.

Práctica 10: El desarrollo de la sintaxis

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona la estructura gramatical sintáctica en los años de la escolaridad primaria?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente el capítulo sobre el desarrollo del lenguaje, así como el que se dedica al currículum de Primaria, también hay que repasar lo que se refiere al aprendizaje de los aspectos gramaticales. Ahora se tratará de observar cómo evoluciona el dominio de la sintaxis; para ello, prepara una lámina con un dibujo o una fotografía que te parezcan interesantes para pedirle a los escolares que escriban sobre ella. Ya en el centro escolar de Primaria, elige un grupo escolar de cada uno de los niveles educativos entre primero y sexto, también puedes elegir uno alternativo: primero, tercero y quinto, o segundo, cuarto y sexto. Se tratará de pedirle a los profesores que te permitan hacer con los escolares el siguiente ejercicio: todos deben observar la lámina que has elegido y escribir sobre ella una pequeña redacción (debes limitar, de forma flexible, el tamaño del texto). Cuando acaben pídeles a los que quieran que lean su composición y no olvides alabar lo bonitas o interesantes que te parecen todas las leídas. Ahí acaba el trabajo con los escolares. Con las composiciones se tratará ahora de estudiarlas y analizarlas a partir de criterios jerárquicos de complejidad sintáctica: de la oración simple a la compuesta subordinada y dentro de éstas de la más elemental a la más compleja. El tamaño de las frases, la riqueza de vocabulario, el uso de tiempos, de verbos, también serán datos interesantes, para completar el análisis.

Actividad de grupo cooperativo

Cada uno de los miembros del grupo ha debido hacer idéntico ejercicio con uno o dos grupos de escolares. Así dispondréis ahora de composiciones escritas de una muestra significativa de niños y niñas entre los seis y los doce años. El trabajo en equipo consistirá, además de en tomar las decisiones sobre el estímulo que emplearéis (el dibujo o la fotografía), en elegir las categorías de análisis, los sistemas de clasificación jerárquica y los procedimientos de notación, codificación, tabulación de resultados, etc. Algunas sugerencias para el análisis evolutivo de las composiciones, podrían ser: ¿a partir de qué edad se empieza a utilizar la oración compuesta?, ¿cómo son de largas o complejas las oraciones escritas de los niños y niñas en cada uno de los niveles escolares, de primero a sexto de Primaria?, ¿cuándo aparece la coordinación?, ¿cuándo la subordinación?, ¿cuándo se utilizan los verbos en pasado?, ¿cuándo los tiempos compuestos?, etc. Analizadas y codificadas las composiciones y obtenidos resultados claros, relacionad la evolución de este dominio del lenguaje con los objetivos y los contenidos curriculares de este área del currículum de Primaria. También sería interesante hacer entrevistas a los/as profesores/as de los escolares y preguntarles sobre cómo interpretan ellos/as la adecuación entre el desarrollo y el aprendizaje de este dominio cognitivo y comunicativo. Finalmente escribid un informe en el que se dé respuesta a la pregunta genérica.

Práctica 11: Estudiando los juegos de patio de recreo

Pregunta genérica:

¿Cómo incide la actividad lúdica espontánea en el desarrollo de la personalidad social?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente el tema del juego y asegúrate que comprendes bien la naturaleza de los juegos de contacto físico y la relación que éstos tienen con las relaciones entre iguales, con los procesos de amistad y en general con el desarrollo de la personalidad social. Luego, ya en el centro escolar, pide permiso para observar el patio de recreo durante varios días. Toma nota de lo que pasa allí: ¿a qué juegan, tanto niños como niñas?, ¿cómo se forman los grupos?, ¿qué espacios ocupan?, ¿en qué se diferencian los juegos de los niños respecto de los de las niñas? Luego céntrate en juegos concretos, por ejemplo, en ciertos juegos de contacto físico: carreras, choques, peleas simuladas, agarradas, persecuciones, etc.; ¿cómo entran y salen de los contactos físicos?, ¿cómo mantienen la relación?, ¿hay turnos?, ¿qué parece una pelea y qué es una pelea?, ¿cómo es la expresión de las caras en cada uno de los casos?, ¿cuándo empieza un juego de contacto físico y cuándo acaba?, ¿mantienen los pequeños grupos sus juegos día a día?, ¿qué uso hacen del espacio, el tiempo y las normas?, ¿hay diferencias entre chicos y chicas, en este tipo concreto de juegos? Si dispones de una cámara de vídeo, sería bueno hacer una grabación que refleje este tipo de jugueteos.

Actividad de grupo cooperativo

Cada uno de los miembros del equipo ha debido observar al menos dos sesiones de recreo y disponer de un catálogo personal de juegos. Se tratará ahora de analizar estos juegos en relación a los procesos de desarrollo sobre los que creéis que inciden. Hay que estudiar los protocolos de registro y los catálogos de juego, confirmar las distintas versiones de un mismo juego y completar las descripciones sobre los juegos observados. Luego, se tomará cada uno de los juegos y se hará un análisis sobre la potencialidad educativa que dicho juego tiene. Se relacionará esta potencialidad educativa con el desarrollo de aspectos cognitivos, socioafectivos, emocionales y relacionales, considerados objetivos en el currículum de la Educación Primaria. Se tratará ahora de hacer uno con los datos registrados en la observación de los patios de recreo, que cada miembro del grupo aporta, relacionándolos con procesos de desarrollo y aprendizaje: ¿en qué aspectos del desarrollo incide la actividad espontánea del patio de recreo?, ¿qué organización espacial y temporal tiene la actividad en el patio de recreo?, ¿cómo interpretar estos comportamientos en relación con el ecosistema de los iguales?, ¿qué ámbitos de la personalidad se ponen en juegos en el patio de recreo?, ¿cómo incide el desarrollo lúdico en la formación del autoconcepto y la autoestima?, ¿qué lectura psicoeducativa se puede hacer de cada uno de los juegos del catálogo general de juegos del patio de recreo? Con las conclusiones, redactar un informe de la práctica.

Práctica 12: Los juegos de reglas y la comprensión de las convenciones

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona el dominio cognitivo sobre la convencionalidad de las reglas de los juegos?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente el capítulo destinado al juego, deteniéndote en los juegos de reglas; también es necesario estudiar los capítulos correspondientes al aprendizaje social y los aspectos referidos al desarrollo moral. Cuando creas que tienes claro la relación entre la práctica de los juegos en grupo y el aprendizaje de convenciones sociales y morales, prepárate para hacer observaciones continuadas de un tipo de juego de reglas concreto; puedes elegir entre varios, desde el fútbol hasta las canicas, cualquiera que exija a los chicos/as planificación, establecimiento de reglas y control sobre su cumplimiento. Registra ahora la forma en que los chicos/as juegan al juego elegido (sería conveniente elegir un prototipo de chicas y otro de chicos). Observa cómo negocian las reglas, cómo las cumplen, qué pasa si alguien las incumple, etc., la práctica se completará con una serie de entrevistas con algunos chicos/as de cada grupo de edad elegido. Para las entrevistas se debe elaborar un guión en orden a obtener la información que se necesite. Pautas para el guión podrían ser: ¿cómo se juega al juego concreto?, ¿por qué?, ¿quién/es han creado las reglas?, ¿se pueden transgredir las reglas?, ¿por qué sí, o no?, ¿qué hay que hacer para crear un juego nuevo?, ¿por qué?, ¿es posible jugar de otra manera?, ¿por qué?, ¿quién tiene que sancionar las normas?, ¿es malo hacer trampas?, ¿por qué? En definitiva, se trata de observar hasta qué punto las reglas de los juegos apoyan el

pensamiento normativo o convencional de los niños/as entre los 4 y los 12 años.

Actividad de grupo cooperativo

Cada miembro del equipo de trabajo ha debido observar un tipo de juego en chicos y otro tipo de juego en chicas. Ahora el grupo debe tener un registro del mismo y una entrevista, al menos, a un chico y a una chica sobre la naturaleza normativa del juego observado. De esta forma el grupo dispone de un catálogo de juegos de reglas a los que suelen jugar los chicos/as entre los seis y los doce años en el patio de recreo. Las entrevistas apoyarán nuestra visión del papel de estos juegos en la configuración de la personalidad de los escolares. Si el grupo lo considera relevante podría hacer, por separado, el análisis de los juegos típicamente de chicos y de chicas y comparar la naturaleza de las normas y su rigor en el cumplimiento, así como las estrategias de negociación de ambos; ello nos dará una visión interesante sobre el asunto del género.

Práctica 13: Observando el dominio de la clasificación

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona la operación de clasificar a lo largo de la educación primaria y secundaria?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente el capítulo referido al desarrollo cognitivo en la edad de la escolaridad primaria, asegúrate de que comprendes bien el valor que se atribuye a la categorización en general y a la clasificación en concreto como proceso cognitivo fundamental, en la adquisición de la lógica operatoria. Ahora se tratará de recopilar el material necesario (cubos, fichas, plastilina, líquidos, figuras geométricas, etc.) que se van a utilizar para interrogar a los escolares. Cuando ya se disponga de todo, deben escribirse las instrucciones y realizar algunos ensayos, simulando entrevistas a fin de entrenar las habilidades para interrogar a los niños/as sobre operaciones de clasificación. Ya en el centro escolar, elige dos niños/as de cada uno de los niveles escolares: de primero a sexto en el Colegio de Educación Primaria, y de primero a tercero en el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y pídeles que realicen los ejercicios de clasificación que propone Piaget, y sobre los cuales te has entrenado previamente.

Actividad de grupo cooperativo

Cada uno de los miembros del grupo ha debido realizar una tarea de clasificación con seis escolares, lo cual permitirá al grupo tener protocolos de registro de la operación de clasificación de niños y niñas desde los seis a los catorce años. Las tareas han debido realizarse siempre con el mismo material y los entrevistadores han debido utilizar los mismos procedimientos incluso las mismas consignas. Todos los entrevistadores deben realizar un entrenamiento previo pasando las pruebas a compañeros/as, comprobando que su actitud es la correcta, hace las preguntas con fluidez y naturalidad, etc. Una vez realizadas las pruebas con los/as escolares, se estudian los protocolos y se pondrán en común los resultados de las experiencias, comprobando si se dan los subestadios I, II, y III que describió Piaget para esta operación lógica de clasificación. Se tratará de hacer un estudio transversal sobre la evolución de la tarea piagetiana de la clasificación. Estudiad también las incidencias más relevantes y reflexionad sobre las ventajas e inconvenientes del método empleado. Codificar y tabular adecuadamente los datos que pueden ayudar a expresar de forma comprensible los resultados. Finalmente, cuando consideréis que tenéis una información clara, analizar los datos, elaborar los resultados y conclusiones y escribid el informe, siguiendo las pautas que se marcan en el capítulo diecinueve para las prácticas en general. No olvidar que toda práctica incluye hacer una reflexión sobre las inferencias educativas que se desprenden de vuestro trabajo. Finalmente, escribir un informe sobre la práctica.

Práctica 14: Indagando la evolución del criterio moral

Pregunta genérica:

¿Cómo evoluciona el criterio y la actitud moral de los/as escolares?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente los temas de desarrollo social y moral, aprende a distinguir funcionalmente entre moralidad y convencionalidad. Ayudará también haber practicado personalmente la resolución de dilemas morales y comprender por qué éstos son representativos del nivel de dominio sobre conceptos éticos. Ahora se tratará de elaborar un texto en el que se cuente la situación de un individuo que está en un dilema moral (aunque puede servir de modelo no es muy conveniente utilizar siempre el famoso dilema Heinz de Kolhberg). Cerciórate de que el dilema implica la posibilidad de actuar de forma moralmente correcta o incorrecta, y que sea suficientemente dilemático, es decir, que haya que tomar una decisión u otra. Ya en el centro escolar, que será un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria, elige dos grupos de escolares de diferente edad y realiza una pequeña entrevista individual con cada chico/a. Es suficiente si cada uno entrevista a cuatro escolares: dos chicos y dos chicas de dos niveles escolares. A solas con cada niño/a, léele el texto escrito y pregúntale primero qué debería hacer el personaje dada la situación; luego, cuando haya enunciado sus argumentos, pregúntale qué haría él mismo/a si se encontrara en una tesitura semejante. Podría ahora, enunciar el dilema dándole un formato cercano a su propia vida, con personajes infantiles, en situaciones cotidianas y cercanas a sí mismo/a. Si te pregunta qué harías tú, evade la pregunta y asegúrale que sólo es un juego; es importante que sea él/ella mismo/a la que emita su opinión y su

identificación moral.

Actividad de grupo cooperativo

Cada miembro del equipo ha debido entrevistar al menos a cuatro escolares con la misma tarea: el mismo dilema moral, las mismas preguntas, las mismas actitudes, etc. Así pues, una vez finalizado el trabajo de entrevistas y registro de las respuestas argumentativas de los escolares tanto al primer dilema, como a su propia decisión moral ante un dilema parecido, tendréis datos de escolares desde los doce y los dieciséis años. Se tratará ahora de analizar los protocolos de respuestas en cada una de las cuestiones: dilema moral general y dilema moral personal (qué haría él/ella). Cada uno de ellos da información de dos procesos algo diferentes entre sí: el criterio moral general y la actitud moral personal. Sugerencias para analizar los datos: se tratará primero de codificar los argumentos y analizarlos tomando como referencia los argumentos que establecieron Piaget y Kolhberg, como prototipos de estadios de desarrollo moral que encontraréis en el capítulo correspondiente de este libro o en cualquiera de los manuales recomendados. Analizad también los comentarios e incidencias que se han producido mientras entrevistabais a los escolares, para tener una visión más completa. De cualquier forma, una descripción evolutiva utilizando los estadios de Kolhberg es suficiente para dar respuesta a la pregunta genérica. Para completar vuestro trabajo, también podrías entrevistar a algunos profesores sobre cómo se plantean la educación moral, con qué tipo de actividades, en qué ámbitos del currículum lo incluyen, etc. Se trata de realizar conclusiones e inferencias educativas sobre desarrollo y educación moral que queden reflejadas en el informe de las prácticas.

Práctica 15: Identidad y cambio psicológico en la adolescencia

Pregunta genérica:

¿Qué hay de verdad en la crisis de identidad de los/as adolescentes?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Trata de recordar la imagen de ti mismo/a en los primeros años de la adolescencia y piensa hasta qué punto tu percepción de identidad se alteró o no. Ahora prepárate para indagar sobre qué hay de verdad y qué de fantasía sobre la alteración de la identidad personal y social durante la adolescencia. Se tratará de preparar unos ejercicios sencillos de autopercepción sobre sí mismo/a para que los realicen escolares de primero, segundo, tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Uno de los ejercicios debe colocar a los adolescentes en la tesitura de hablar de sí mismo/a de la forma más objetiva posible. El ejercicio podría motivarse insistiendo a los escolares para que hagan un descripción objetiva. Por ejemplo, se les podría colocar en la siguiente tesitura: «vas a hacer un viaje de estudios a un país extranjero, donde te recibirá una familia que no te conoce, así que debes hacer una descripción lo más exhaustiva posible de ti mismo/a». Este texto, escrito por el grupo completo de escolares debe compararse luego con otro texto, que contrariamente debe ser muy subjetivo. Una tarea interesante, si está bien motivada, podría ser: «Escribe un texto totalmente inventado sobre un chico o una chica que tiene su primera cita amorosa y tiene que arreglarse para ella». Tu tarea será estudiar comparativamente ambos textos, el real y el imaginario, y encontrar cómo la fantasía deforma la realidad, sin que esto signifique que el/la adolescente ha perdido la cabeza.

Actividad de grupo cooperativo

Cada uno de los miembros del equipo ha debido hacer las tareas de autoidentificación con al menos un grupo de escolares, de manera que finalmente el grupo debe tener recogida información de ambas tareas de un grupo escolar de cada uno de los niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Ahora se trata de analizar conjuntamente los textos y comparar los reales con los imaginarios. Sugerencias para establecer las categorías de análisis del texto real podrían ser: rasgos descriptivos del tamaño, objetividad en los datos (color de pelo, tamaño, peso, etc.), cantidad y cualidad de los datos, etc.; inclusión o no de datos subjetivos en la descripción, enunciados incoherentes o superfluos, juicios de valor, etc. Evidentemente serán más objetivos aquellos que no incluyan dichos juicios de valor, que aporten datos objetivos, claros y sin deformaciones. Sugerencias para el análisis del texto imaginario: autopercepción de la imagen exagerada, introducción de emociones polares (excesivas) ante el propio cuerpo; devaluación o sobrevaloración de la imagen, etc. Se trata de observar los datos de confusión ante la propia imagen corporal. Estudiar también comparativamente los dos textos, tratando de encontrar elementos comunes y elementos dispares. Por ejemplo, ¿qué aspectos se describen en ambos?, ¿qué expresiones son comunes?, ¿qué palabras son más frecuentes en uno que en otro?, ¿qué otros personajes aparecen en ambos?, ¿qué emociones?, ¿qué razonamientos? Ordenad los datos, analizadlos y elaborad los resultados. Finalmente escribid el informe, sin olvidar reflejar las inferencias educativas que se desprenden de vuestro trabajo.

Práctica 16: Estudiando el cambio conceptual en los/as adolescentes

Pregunta genérica:

¿Cómo se produce el cambio conceptual?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Para familiarizarte con los cambios cognitivos que tienen lugar en la adolescencia además de preparar muy bien el asunto, consultando la bibliografía recomendada para el tema, hay que repasar los objetivos y contenidos del currículum de Educación Secundaria Obligatoria. Saber lo que los chicos/as de estas edades deben aprender sobre Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua Española, Literatura, etc., ayudará a ubicarse en lo que se les va a exigir y, por tanto, lo que se puede esperar que lleguen a aprender. También habrá que prepararse para explorar, mediante entrevista semiestructurada, la forma en que razonan los chicos y chicas entre los doce y los dieciséis años (método clínico). Inmediatamente hay que elegir una o dos áreas curriculares y preparar el tipo de preguntas con las que enfrentaremos a los chicos/as y que deben referirse a contenidos presentes en primero, segundo, tercero y cuarto de ESO. La entrevista o tarea escolar que propongamos al chico/a, debe finalizar con una producción por parte del escolar entrevistado, lo que nos aporta un documento permanente que nos permite volver al análisis posteriormente. Por ejemplo, si se trata de una tarea de Historia, el ejercicio podría terminar con la redacción de un informe sobre la lección escuchada. El informe será tu material para el diagnóstico del nivel cognitivo; si se trata de Matermáticas o Física podría terminar con la resolución de un problema.

Actividad de grupo cooperativo

Si habéis planificado la actividad individual de forma que cada uno de vosotros haya trabajado con un grupo escolar de distinto nivel y entrevistado a un grupo de cinco o seis escolares de cada uno de los niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria, ahora tendréis material para el diagnostico psicoevolutivo del desarrollo de conocimientos, en un ámbito específico del conocimiento, la Historia, las Matemáticas, etc. Se trata de establecer los niveles de cambio cognitivo a partir del análisis de la complejidad conceptual de cada uno de los productos realizados por los escolares, así como de las respuestas a la entrevista, que debe haberse realizado con un cuestionario o con un guión semiestructurado. Se tratará de elaborar perfiles cognitivos progresivos en relación con los productos y respuestas de los escolares. Se hará primero una lectura general que debe dar pistas sobre niveles conceptuales presentes en los textos y respuestas. A partir de esta idea general, se deben establecer categorías cognitivas progresivas, a modo de estadios, de conceptos y argumentos justificativos sobre el contenido de que se trate. Observad dónde se han producido los cambios conceptuales y estableced cambios relativos al contenido y la funcionalidad de los conocimientos. Finalmente elaborad resultados y conclusiones, en los que se podría incluir una aportación crítica a las prescripciones curriculares si ello fuera procedente.

Práctica 17: Investigando la información sexual de los/as adolescentes

Pregunta genérica:

¿Qué información sexual tienen los chicos/as de Educación Secundaria Obligatoria?

Secuencia de actividades

Actividad individual

Estudia atentamente el tema del desarrollo durante la adolescencia y asegúrate de que has comprendido la naturaleza de los cambios biopsicológicos que se producen durante la pubertad. Completa tu preparación teórica repasando tus conocimientos sobre sexualidad de tal forma que tengas muy claro todo aquello que vas a indagar en los/as adolescentes. Elabora ahora un cuestionario para recoger información sobre los conocimientos que los/as adolescentes tienen sobre este importante asunto de su vida socioafectiva. Las preguntas del cuestionario, que también podría ser un guión para una entrevista, si te decides a utilizar la vía de la exploración cualitativa, deben referirse en primer lugar a conocimientos sobre los cambios físicos que le han acontecido o le acontecerán inmediatamente a los chicos y chicas con los que trabajes Datos sobre la aparición y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios y primarios, sobre el proceso de embarazo: fecundación, implantación y desarrollo del embrión y el feto; métodos anticonceptivos y fecundación artificial, para pasar finalmente a conocimientos socioafectivos y emocionales relacionados con el comportamiento sexual: actividades concretas, expectativas sobre emociones, afectos, etc., ligados a las relaciones sexuales. Luego, si te parece posible, puedes indagar sobre comportamientos reales: primera relación sexual, condiciones, información previa, comunicación o no con los padres, amigos, etc.

Se trata de indagar de forma prudente pero clara y sobre el ámbito general de la vida sexual: conocimientos, actitudes, comportamientos, expectativas, etc. Si has decido trabajar con un cuestionario, puedes pasarlo a chicos y chicas de uno o dos grupos escolares de primero, segundo, tercero y cuarto de Secundaria Obligatoria. Si has decidido la entrevista clínica, entrevista al menos a diez o doce chicos/as.

Actividad de grupo cooperativo

Cada uno de los miembros del equipo ha debido trabajar con al menos un grupo de escolares o entrevistar a diez o doce, de tal forma que ahora debéis tener un número razonable de cuestionarios o de protocolos de entrevistas. Se tratará ahora de abordar el análisis del tipo, la cualidad, profundidad y coherencia de la información que tienen los escolares, con los que trabajéis, sobre el interesante tema de la vida sexual de los jóvenes, entre los doce y los dieciséis años. Estudiad los resultados, categorizarlos, codificadlos y tabulad los datos más relevantes, para poder elaborar los resultados y las conclusiones. Si habéis conseguido datos de un numero razonable de chicos y chicas de todas los niveles escolares del Instituto de Educación Secundaria, tratad de establecer niveles evolutivos sobre información sexual. Si habéis tenido ocasión de hablar con los profesores del centro y habéis podido entrevistarlos sobre este tema, podéis comparar las creencias educativas de los mismos con las necesidades de información que aparecerán en las respuestas de los chicos y las chicas; igualmente podéis hacer con algunos padres y madres de chicos y chicas de esta edad. Finalmente elaborar un informe claro y preciso que proporcione una respuesta interesante a la pregunta genérica que se plantea al comienzo del guión de esta práctica.

Referencias bibliográficas

Abelson, R. P. (1981). «Psychological status of the script concept». En American Psychologist, 7 (36), 715-729.

Ainsworth, M. D. (1963). The development of infant-mother interaction among the Gauda». En B. M. Foss (ed.). Determinants of infant behavior (vol. 2). New York. Wiley.

Ainsworth, M. D., y Bell, S. (1970). «Apego, exploración y separación ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña». En J. Delval (ed.). Lecturas de psicología del niño. Vol. 1. Madrid. Alianza (1982).

Andreu, R. (1993). Jóvenes Andaluces de los 90. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales.

Aranguren, J. L. (1979). Ética. Alianza Universidad. Madrid.

Baltes, P. B. (1979). «Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría». En A. Marchesi, J. Palacios y M. Carretero (eds.), Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza (1983).

Baltes, P. B.; Reese, H. W., y Lipsitt, L. P. (1980). «Life-Span developmental psychology». En Annual Review of Psychology, 31, 65-110.

Baltes, P. B.; Reese, H. W., y Nesselroade, J. R. (1977). Métodos de investigación en psicología evolutiva. Enfoque del ciclo vital. Madrid. Morata (1981).

Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Madrid. Espasa Calpe (1982).

Bandura, A. (1986). Pensamiento y acción. Barcelona. Martínez Roca. (1987).

Bartlett, F. C. (1932). Remembering. New York. Cambrigde University Press.

Besag, V. E. (1991). Bullies and Victims in Schools. Philadelphia. Open

University Press.

Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1989). «Rough-and-tumble play children's: Research and Theory». En Infancia y Aprendizaje, 48, 79-92.

Bowlby, J. (1969). El vínculo afectivo. Buenos Aires. Paidós. (1976).

Bowkby, J. (1973). La separación afectiva. Buenos Aires. Paidós. (1976).

Bretherton, I. (1984). Symbolic play: The Development of Social understanding. New York. Academic Press.

Bretherton, I. (1989). «Pretense: The Form and Function of Make- Belive Play». En Developmental Review, 9, 383-401.

Bronfenbrenner, U. (1970). Educación de los niños en dos culturas. Madrid. Aprendizaje Visor (1993).

Bronfenbrenner, U. (1979a). «Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva». En Infancia y Aprendizaje, 29, 45- 55 (1985).

Bronfenbrenner, U. (1979b). La ecología del desarrollo humano. Barcelona. Paidós (1987).

Bruner, J. S. (1971). La importancia de la educación. Barcelona. Paidós (1987).

Bruner, J. S. (1972). El proceso de la educación. México. UTEHA.

Bruner, J. S. (1981). «Jean Piaget, una valoración de su vida y su obra». En Infancia y Aprendizaje, monografía 2, 215-255.

Bruner, J. S. (1983). El habla del niño. Barcelona. Paidós (1986).

Bruner, J. S. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje (Comp. de J. L. Linaza). Madrid. Alianza.

Bruner, J. S. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona. Gedisa (1988).

Bruner, J. S. (1988). Desarrollo cognitivo y educación (Selección de textos por J. Palacios). Madrid. Morata.

Bruner, J. S. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza (1991).

Bruner, J. S.; Goodnow, J., y Austin, G. (1956). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid. Narcea (1978).

Bruner, J. S.; Olver, R., y Greenfield, P. (1966). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid. Pablo del Río (1979).

Bruner, J. S., y Haste, H. (1991). La elaboración del sentido. Barcelona. Paidós.

Bruner, J. S; Jolly, A., y Sylva, K. (1976). Play: Its role in development and evolution. Harmondsworth. Peguin.

Bühler, Ch. (1931). Infancia y juventud. Madrid. Espasa Calpe (1946).

Buytendijk, F. J. (1933). Psicología del juego. Madrid. Gredos (1948).

Caparros, A. (1980). Los paradigmas en psicología. Barcelona. Horsori.

Caracuel, J. C. (1991). «Skinner y la educación: un análisis conductual del proceso de enseñanza-aprendizaje». En Apuntes de Psicología, 33, 111-122.

Carretero, M. (1980). «Desarrollo intelectual durante la adolescencia. Competencia, actuación y diferencias individuales». En Infancia y Aprendizaje, 12, 81-98.

Carretero, M. (1985). «Teorías de la adolescencia». En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud. Madrid. Alianza.

Carretero, M., y García Madruga, J. A. (eds.) (1984). Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid. Alianza.

Carretero, M., y Palacios, J. (1982). «Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias individuales». En Infancia y Aprendizaje, 17, 20-28.

Case, R. (1981). «El desarrollo intelectual». En M. Carretero y J. A. García Madruga (eds.), Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid. Alianza (1983).

Case, R. (1985). El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura. Barcelona. Paidós (1989).

Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). «La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos». En Revista de Psicología Universitas Tarraconencis, vol. XIV, 2, 131-145.

Claparède, E. (1915). «Autobiographie». En Psychologie de lénfant et pedagogie experimentale. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

Coleman, J. C. (1980). The Nature of Adolescence. London. Methuen.

Coll, C. (1979). «El concepto de desarrollo en psicología evolutiva». En Infancia y Aprendizaje, 7, 60-73.

Coll, C. (1983). «Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica». En Estudios de Psicología, 14-15, 168-193.

Coll, C. (1984). «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizajes escolares». Infancia y Aprendizaje, 27-28, 119- 138.

Coll, C. (1985). «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas». En Anuario de Psicología, 33, 2, 60-70.

Coll, C. (1987). Psicología y currículum. Barcelona. Laia.

Coll, C. (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona. Barcanova.

Coll, C. (1990a). «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.

Coll, C. (1990b). «Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación». En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), Desarrollo psicológico y Educación II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.

Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa. En Aula de Innovación Educativa, 3, 79- 85.

Coll, C. (1993). Psicología y Didácticas: una relación a debate. En Infancia y Aprendizaje, 62-63, 59- 75.

Coll, C., y Giillieron, C. (1985). «Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza.

Coll, C., y Onrubia, J. (1992) «Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: a theorical and methodological challenge». En I Conference for Sociocultural Research. Madrid.

Coll, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y educación (vol. 2). Madrid. Alianza.

Coll, C., y Sole, I. (1987). «La importancia de los contenidos en la enseñanza». En Investigación en la escuela, 3, 19-26.

Cortina, A. (1994). La Ética de la sociedad civil. Anaya. Madrid.

Chomsky, N. (1957). Las estructuras sintácticas. Madrid. Siglo XXI (1978).

Consejería de Educación (1992). Decreto 104/92 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. Junta de Andalucía.

Consejería de Educación (1992). Decreto 105/92 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Sevilla. Junta de Andalucía.

Consejería de Educación (1995). Decreto 106/92 de 9 de junio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Sevilla. Junta de Andalucía.

Cowie, H., y Sharp, S. (1996). Peer Cousellying in School. London. D. Fulton.

Cowie, H., Smith P. K.; Boulton, M., y Laver, R. (1994). Cooperation in the multi-Etnic Classrom. London. D. Fulton.

Debesse, M. (1970). «La infancia en la historia de la psicología». En H. Gratiot-Alphandery y R. Zazzo (eds.), Tratado de psicología del niño 1. Historia y

generalidades. Madrid. Morata (1973).

Delval, J. (1978a). «La psicología del niño ayer y hoy». En J. Delval (comp.), Lecturas de psicología del niño, 1. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano. Madrid. Alianza.

Delval, J. (1988). «Sobre la historia del estudio del niño». En Infancia y Aprendizaje, 44, 59-107.

Delval, J., y Gómez, J. C. (1988). «Dietrich Tiedemann: La psicología del niño hace doscientos años». En Infancia y Aprendizaje, 41, 9-30.

Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid. Siglo XXI.

Dewey, J. (1933). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona. Paidós (1989).

Dunn, J., y Wooding, C. (1977). «Play in the home and its implications for learning». En B. Tizard y D. Harvey (eds.), Biology of play. Londres. SIMP/Heinemann.

Edward, D., y Merced, N. (1988). El conocimiento compartido. Barcelona. Paidós/MEC.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1993). Etología: la biología de la conducta. Barcelona. Omega (194).

Eisemberg, N. (1976). The development of prosocial behavior. N. York. Academic Press.

Elkonin, D. B. (1980). Psicología del juego. Madrid. Pablo del Río.

Erikson, E. H. (1950). Infancia y sociedad. Buenos Aires. Hormé (1970).

Erikson, E. H. (1959). Identidad, juventud y crisis. Madrid. Taurus (1980).

Fein, G. G. (1979). «Play and the Acquisition of Symbols». En L. Katz (ed.), Current Topics in Early Childhood Education. Nordwood, NJ. Ablex.

Fein, G. G. (1981). «Pretend play: An integrative review». En Child

Development, 52, 1095-1118.

Fein, G. G. (1989). «Mind, Meaning and Affect: Proposal for a Theory of Pretense». En Developmental Review, 9, 345-363.

Flavell, J. H. (1963). La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires. Paidós. (1979).

Flavell, J. H. (1977). El desarrollo cognitivo. Madrid. Aprendizaje/Visor (1984).

Flavell, J. H., y Wohlwill, J. F. (1969). «Formal and functional aspects of cognitive development». En D. Elkind y J. H. Flavell (eds.), Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget. New York. Oxford University Press.

Flavell, J. H., y Ross, L. (1984). Social Cognitive Development: frontiers and possible future. Mass. Cambridge University Press.

Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. Obras completas. Madrid. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1920). Más allá del principio del placer. Obras completas. Madrid. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1924). «Esquema del psicoanálisis». En S. Freud, Obras completas. Vol. IV. Madrid. Biblioteca Nueva (1972).

Freud, S. (1925). Inhibición, síntoma y angustia. Obras completas. Madrid. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1932). Nuevas aportaciones al psicoanálisis. Obras completas. Biblioteca Nueva.

Freud, A. (1936). El yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires. Paidós (1974).

Gardner, H. (1985). La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona. Paidós (1987).

Garvey, C. (1977). Play. Cambridge, MA. Harvard Univ. Press.

Genovard, C. (1979). «La Psicología Educativa en la sociedad de hoy: esquemas de estudio». En Boletín Informativo, Fundación Juan March, 84, 3-16.

Genovard, C., y otros (1981). «Introducción a la educación». Una nueva perspectiva interdisciplinaria. Barcelona. CEAC.

Giffin, H. (1984) «The coordination of meaning in the creation of a shared make-belive reality». En I. Bretherton (1984). Symbolic Play. Orlando, FL. Academic Press.

Glassford, R. G. (1970). Application of a theory of games to the transitional Eskimo Cultose (Doctoral dissertation Unpublished). University of Illinois.

Gómez, I. (1990). Una propuesta curricular para el Ciclo Medio de la Educación Primaria. Fundamentación psicopedagógica y articulación al Marco Curricular para la Enseñanza Obligatoria. Tesis doctoral. Dept. de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Goñi, A. (1989b). «Los dominios del conocimiento». En Aula Abierta.

Groos, K. (1901). The play of Man. New York. Arno (1976).

Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religions, and education (2 vol.). New York. Appleton.

Hargreaves, D. (1977). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid. Narcea.

Hartup, W. W. (1978). «Las amistades infantiles». En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.), Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid. Alianza (1984).

Hoffman, L.; Paris, S., y Hall, E. (1995). Psicología del desarrollo hoy. Madrid. McGraw Hill.

Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires. Paidós (1972).

Isaacs, S. (1933). Social development in young children: A study of beginning.

Londres Routledge and Kegan Paul.

Johnson, H. T. (1968). Curriculum y Educación. Barcelona. Paidós (1982).

Kagan, J. (1984). El niño hoy. Desarrollo humano y familia. Madrid. Espasa Calpe. (1987).

Kant, I. (1960). Crítica de la razón pura. Buenos Aires. Losada.

Kaye, K. (1982). La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas. Barcelona. Paidós (1986).

Klein, M. (1945). El psicoanálisis de los niños. Buenos Aires. Paidós.

Koffka, K. (1921). Bases de la evolución psíquica. Madrid. Revista de Occidente (1926).

Kohlberg, G. L. (1969). «Stages and secuence the cognitive- developmental approach to socialization». En D. A. Goslin (ed.), Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago. Rand McNally.

Kohlberg, G. L. (1976). «Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach». En. T. Lickona (ed.), Moral Development and Behavior. N. York. Holt Rinehart and Winston.

Kuhn, D. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. México. FCE (1975).

Lamb, M. E. (ed.) (1976). The role of the father in child development. New York. Wiley.

Leontiev, A. N. (1979). Actividad, conciencia y personalidad. Moscú. Progreso.

Leslie, A. M. (1987). «Pretence and representation: The origins of “Theory of mind”». En P sychological Review, 4, 412-426.

Linaza, J. L. (1977). «Distintos enfoques del juego infantil». En Cuadernos de Psicología, 3, 6-7.

Linaza, J. L. (1984). Introducción al libro Jerome Bruner. Acción, Pensamiento y

Lenguaje. Madrid. Alianza.

Linaza, J. (1990). «Juego y desarrollo infantil». En J. A. García y P. Lacasa, Psicología Evolutiva, 2. Madrid. UNED.

Linaza, J. L., y Maldonado, A. (1987). Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño. Madrid. Anthropos.

López, F. (1983). «Psicoanálisis y psicología del desarrollo». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza.

López, F. (1983b). «Etología y psicología evolutiva». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza.

Lorenz, K. (1965). El comportamiento animal y humano. Barcelona. Plaza y Janés (1976).

Lewin, K. (1935). Dinámica de la personalidad. Madrid. Morata (1969).

Marchesi, A.; Palacios, J., y Carretero, M. (1983). «Psicología evolutiva: problemas y perspectivas». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), Psicología Evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza.

Marti, E. (1989). Cuestiones y retos de la psicología. Barcelona. Laia.

Marti, E. (1990). «La perspectiva piagetiana de los años 70 y 80: de las estructuras al funcionamiento». En Anuario de Psicología, 44, 19-45.

Marti, E. (1991). Psicología Evolutiva: Teorías y ámbitos de investigación. Barcelona. Anthropos.

Mauri, T. (1988). «Hacer prácticas». En Cuadernos de Pedagogía, 161, 52-54.

Mauri, T. (1990). «Currículum y enseñanza». En T. Mauri y otros, El currículum en el centro educativo. Barcelona. ICE Univ. Autónoma/Horsori.

Mauri, T. (1993). «Los contenidos escolares». En Aula de Innovación Educativa, 11, 57-60.

Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago. Chicago University Press.

MEC (1989). Diseño Curricular Base. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Miller, G. A. (1956). «The magical number seven, plus o minus two: Some limits on our capacity for processing information». En Psychological Review, 63, 81-97.

Nelson, K. (1981). «Social cognition in a script framework». En J. Flavell y L. Ross (eds.), Social cognitive development, Frontiers and possible futuro. Cambridge. University Press.

Nelson, K., y Gruendel, J. (1979). «At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues». Discourse processes, 2, 73- ¿¿ 94.

Nelson, K. (1981). «Social cognition in a script frame work». En J. Flavell y L. Ross (eds.), Social cognitive development. Frontiers ¿¿ and possible future. Cambridge. Cambridge University Press.

Nelson, K., y Seidman, S. (1984). «Playing with scripts». En I. Bretherton (ed.), Symbolic Play. Orlando, FL. Academic Press.

Nesselroade, J. R., y Reese, H. W. (eds.). (1973). Life-span developmental psychology. Methodological issues. Nueva York. ¿¿ Academic Press.

Newell, A.; Shaw, J. C., y Simon, H. A. (1958). «Elements of a theory human problem solving». En Psychological Review, 65, ¿¿ 151-166.

Olweus, D. (1978). Agression in the Schools: Bullies and Whipping ¿¿ Boys. Whashington D. C. Hemisphere.

Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford. Blakwell.

Ortega, R. (1988). Juego y conocimientos sociales. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

Ortega, R. (1989). «Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula». En Investigación en la Escuela, 8, 27-34.

Ortega, R. (1990). Jugar y Aprender. Sevilla. Diada.

Ortega, R. (1991a). «Un marco conceptual para la interpretación del juego infantil». En Infancia y Aprendizaje, 55, 87-103.

Ortega, R. (1991b). «El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social». En Infancia y Aprendizaje, 55, 103-121.

Ortega, R. (1992a). El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla. Alfar.

Ortega, R. (1992b). «The socio-dramatic game as a social understanding context». En I Conference for Socio-Cultural Research. Universidad Complutense. Madrid.

Ortega, R. (1992c). «Violence in schools. Bully-victims problems in Spain». Vth. European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.

Ortega, R. (1993). El juego sociodramático como contexto para la comprensión social. Madrid. Infancia y Aprendizaje (en prensa).

Ortega, R. (1994a). «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros». En Revista de Educación, 304. 253-280.

Ortega, R. (1994b). «El juego sociodramático como contexto para la comprensión social». En P. del Río, A. Álvarez y J. Wertsch (eds.), Exploration in socio-cultural studies. Vol. 4: Education as Cultural Construction. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Ortega, R. (1995). «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB». En Infancia y Sociedad, 27-28, 191-216.

Ortega, R. (1996a). «El juego en la educación primaria». En Cultura y Educación, 1, 115-128.

Ortega, R. (1996b). «Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Educación Infantil». En Reflectir, 1, 15-23.

Ortega, R., y Lozano, M. T. (1993). Espacios de juego en la educación infantil. Sevilla. Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Ortega, R., y Lozano, M. T. (1996). «Espacios de juego: la autonomía y la identidad en la educación infantil». En Aula de Innovación Educativa, 52-53, 13-18.

Ortega, R., y Mora, J. (1996). «El aula como escenario de la vida afectiva y moral». En Cultura y Educación, 3.

Ortega, R., y Álvarez, A. (1996). Playings as a cultural micro-world of Psychological consruction. En II Conference for Socio-cultural Research. Ginebra. Sept. 1996.

Ortega, R. (1997). «El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar». En Revista de Educación, 313, 143-160.

Palacios, J. (1979). «Jerome S. Bruner, una teoría de la educación». En Infancia y Aprendizaje, 7, 2-20.

Palacios, J. (1983). «Henri Wallon». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza.

Palacios, J. (1984). «Procesamiento de información en bebés». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. Psicología Evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid. Alianza.

Palacios, J. (1987a). «Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva». En Infancia y Aprendizaje, 39-40, 97- 111.

Palacios, J. (1987b). «Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica». En Infancia y Aprendizaje, 39-40, 113-136.

Palacios, J. (1990a). «Introducción a la Psicología Evolutiva: Historia, conceptos básicos y metodología». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. Madrid. Alianza.

Palacios, J. (1990b). «Procesos cognitivos básicos. Primera Infancia». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), Desarrollo psicológico y educación I. Madrid. Alianza.

Palacios, J.; Coll, C., y Marchesi, A. (eds.) (1990). Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva. Madrid. Alianza.

Palacios, J., y Mora, J. (1990). «Desarrollo físico y psicomotor en la primera infancia». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, Desarrollo psicológico y educación I. Madrid. Alianza.

Parke, R. D. (1980). El papel del padre. Madrid. Morata. (1981).

Pascual-Leone, J. (1970). «Problemas constructivos para teorías constructivas: la relevancia actual de la obra de Piaget y una crítica a la psicología basada en la simulación del procesamiento de información». En M. Carretero y J. A. García-Madruga, Lecturas de psicología del pensamiento. Madrid. Alianza (1984).

Pavlov, I. P. (1903). Fisiología y Psicología. Madrid. Alianza (1968).

Pavlov, I. P. (1927). Los reflejos condicionados. Buenos Aires. Peña Lillo (1964).

P ¿ e ¿ legrini, A. (ed.) (1995). The future of Play Theoy. N. Yor. SUNY.

Pérez, A., y Gimeno, J. (1988). «Pensamiento y acción en el profesor: estudio sobre la planificación y el pensamiento ¿¿ práctico». En Infancia y Aprendizaje, 42, 37-63.

Piaget, J. (1923). Lenguaje y pensamiento en el niño. Madrid. La ¿¿ Lectura (1929).

Piaget, J. (1924). El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires. Guadalupe (1972).

Piaget, J. (1926). La representación del mundo en el niño. Madrid. Morata (1973).

Piaget, J. (1927). La causalidad física en el niño. Madrid. Espasa Calpe (1934).

Piaget, J. (1932). El criterio moral en el niño. Barcelona. Fontanella (1971).

Piaget, J. (1936). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Aguilar (1969)

Piaget, J. (1937). La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires. Proteo. (1965).

Piaget, J. (1946). La formación del símbolo en el niño. México. FCE (1961).

Piaget, J. (1946b). El desarrollo de la noción de tiempo en el niño. México. FCE (1978).

Piaget, J. (1947). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires. Psiqué (1955).

Piaget, J. (1949). Ensayo de lógica operatoria. Buenos Aires. Guadalupe (1977).

Piaget, J. (1950). Introducción a la epistemología genética (3 vol.). Buenos Aires. Paidós. (1975).

Piaget, J. (1952). Lógica y Psicología. Barcelona. A. Redondo (1972).

Piaget, J. (eds.). (1967). Tratado de lógica y conocimiento científico 1. Buenos Aires. Paidós.

Piaget, J. (1968). El estructuralismo. Buenos Aires. Proteo.

Piaget, J. (1970a). «La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta». En J. Delval (eds.), L ecturas de psicología del niño 2. Madrid. Alianza (1978)

Piaget, J. (1970b). La epistemología genética. Barcelona. A. Redondo.

Piaget, J., e Inhelder, B. (1941). El desarrollo de las cantidades físicas en el niño. Barcelona. Nova Terra (1971).

Piaget, J., e Inhelder, B. (1948a). La représentation de l'espace chez l'enfant. París. P.U.F.

Piaget, J., e Inhelder, B. (1968b). Memoria e inteligencia. Buenos Aires. El Ateneo.

Piaget, J., e Inhelder, B. (1966). Psicología del niño. Madrid. Morata.

Piaget, J., y Szeminska, A. (1941). La génesis del número en el niño. Buenos Aires. Guadalupe.

Pozo, J. I. (1989). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Morata.

Pozo, J. I. (1996). Aprendices y maestros. Madrid. Alianza.

Puig, J. M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona. ICE Horsori.

Preyer, W. T. (1882). El alma del niño. Observaciones acerca del desarrollo psíquico en los primeros años de vida. Madrid. Jorro (1908).

Ramírez, J. D. (1987). «Regulación verbal: un tema a debate». En Infancia y Aprendizaje, 37, 71-90.

Rivière, A. (1980). «Psicología cognitiva y educación». En Infancia y Aprendizaje, 12, 5-24.

Rivière, A. (1984). «La psicología de Vigotski: Sobre la larga proyección de una corta biografía». En Infancia y Aprendizaje, 27-28, 7-86.

Rivière, A. (1985). La psicología de Vigotski. Madrid. Visor/Aprendizaje.

Rivière, A. (1987). El sujeto de la psicología cognitiva. Madrid. Alianza.

Rivière, A. (1991). «Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información». Anuario de Psicología, 51 (4), 129-155.

Rodrigo, M. J. (1983). «Psicología Evolutiva y procesamiento de información». En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), Psicología Evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid. Alianza.

Rodrigo, M. J. (1986). «Los compañeros como agentes de socialización». En J. L. Vega (ed.), Psicología Evolutiva. Madrid. UNED.

Rodrigo, M. J. (1990). «Procesos cognitivos básicos. Años preescolares». En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), Desarrollo psicológico y educación I. Madrid. Alianza.

Rodrigo, M. J. (1993). «Representaciones y procesos en las teorías implícitas». En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), Las teorías implícitas. Una

aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. Aprendizaje-Visor.

Rodrigo, M. J. (1994). «Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social». En M. J. Rodrigo (ed.), Contexto y desarrollo social. Madrid. Síntesis.

Rodríguez, A.; Rodrigo, M. J., y Marrero, J. (1993). «El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas». En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. Aprendizaje-Visor.

Roland, E., y Munthe, E. (1989). Bullying. An International Perspective. Londres. D. Fulton.

Rousseau, J. J. (1762). Emilio o de la educación. Barcelona. Fontanella. (1973).

Rubin, Z. (1980). Las amistades infantiles. Madrid. Morata. (1981).

Schaffer, H. R. (1971). El desarrollo de la sociabilidad. Madrid. Aprendizaje-Visor. (1983).

Schaffer, H. R. (1977). Ser madre. Madrid. Morata (1979).

Schaffer, H. R. (1984). Interacción y Socialización. Madrid. Aprendizaje-Visor (1989).

Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). Guiones, planes, metas y entendimiento. Barcelona. Paidós.

Schwartzman, H. (1979). The Anthropology of Children’s play. New York. Plenum.

Selman, R. L. (1981). «The child as a friendships philosopher». En S. R. Asher y J. M. Goffman (eds.), The developmental of friendships. Nueva York. Cambridge University Press.

Siegler, R. S. (ed.) (1978). Children’s thinking: What develops? Hillsdale, NJ. L. Erlbaum.

Siegler, R. S. (1983). «Information, processing approaches to development». En

W. Kessen (ed.), History, theory and methods. Vol. 1 de P. H. Mussen (ed.), Handbook of child psychology. New York. Wiley.

Skinner, B. F. (1972). Más allá de la libertad y la dignidad. Barcelona. Fontanella.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadventaged preschool children. New York. Wiley.

Smith, P. K. (1983). «El juego en los programas de educación preescolar». En Infancia y Aprendizaje, M3, 141-163.

Smith, P. K. (1984). Play in animal and humans. Oxford. Basil Blackwell.

Smith, P. K. (ed.) (1986). Children's play: research development and practical application. London. Gordon y Breach.

Smith, P. K. (1988). «Children's Play and its Role in Early Development: A Re-evaluation of the "Play Ethos"». En A. D. Pellegrin, Psychological Bases for Early Education. New York. J. Wiley and sons.

Smith, P. K. (1989). «Ther Role of Rough and tumble play in the Development of social competense: Theoretical Perspectives and Empirical Evidence». En B. H. Schneider y otros (ed.), Social Competence in Developmental Perspectives. London. Klumner Academic Publisher.

Smith, P. K., y Connolly, K. (1972). «Pattens of play and social interaction in pre-school children». En N. Blurton-Jones, Ethological studies of child behaviour. Cambridge, UK. University Press.

Smith, P. K., y Connolly, K. (1978). «Estudios experimentales del entorno preeescolar: El Proyecto Scheffield». En Infancia y Aprendizaje, 29, 33-43 (1985).

Smith, P. K., y Connoly, K. (1981). The ecology of preschool behaviour. Cambridge. Cambridge University Press.

Smith, P. K., y Sharp, S. (1994). School Bullying. Londres. Routlege.

Smith, P. K. (1995). «Play, Ethology and Education. A personal Account». En A.

Pelegrini (ed.). The future of Play Theory. N. York. SUNY.

Soto, P. (1990). «El desarrollo del lenguaje». En J. A. García Madruga y P. Lacasa (dir.), Psicología Evolutiva. Madrid. UNED.

Spencer, H. (1855). Principios de Psicología. Madrid. Espasa Calpe (1985).

Stern, D. (1977). La primera relación madre-hijo. Madrid. Morata (1978).

Sutton-Smith, B. (1980). «Childrenś Play: Some Sources of play Theorizing». En New Directions for Child Development, 9, 1- 16.

Sylva, K. (1977). «Play and Learning». En B. Tizard y D. Harvey (eds.), Biology of play. London. S IMP/Heinemann.

Sylva, K.; Bruner, J. S., y Genova, P. (1976). «The role of play in the problem solving of children. 3-5 year old». En J. S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (eds.), Play: Its role in development and evolution. Londres. Harmondsworth.

Sylva, K.; Roy, C., y Painter, M. (1980). Child watching at playgroup and nursery school. Londres. Grant McIntre.

Takhvar, M., y Smith, P. K. (1990). «A Review and Critique of Smilanky's Calassification Scheme and the "Nested Hierarchy" of Play Categories». En Journal of Research in Childhood Education 4, (2), 112-122.

Tattum, D. P., y Lane, D. A. (1989). Bullying in Schools. Stoke-on-Tren. Trentham Books.

Tizar, B., y Harvey, D. (1974). Biology of Play. London. SIMP- Heinemann

Turiel, E., y otros (1989). El mundo social en la mente infantil. Madrid. Alianza.

Valsiner, J. (1988). Developmental psychology in the Soviet Union. Brighton, Sussex. The Harvester Press.

Viera, M. M. ; Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). «Violence, bullying and counselling in the Iberian Península». En E. Roland y E. Munthe (eds.), Bullyin. An International Perspective. Londres. D. Fulton.

Vila, I. (1990). «Sesenta años después de la publicación de El significado de la crisis en psicología de Lev S. Vigotski». En Anuario de Psicología, 44, 61-66.

Vygotski, L. S. (1924a). Métodos de investigación reflexológica y psicológica. Informe al Congreso Nacional de Psiconeurología. Leningrado, 2 de enero. En Problemas de psicología contemporánea (vol. 2). Leningrado. Editorial del Estado (1926).

Vygotski, L. S. (1924b). «El significado histórico de la crisis en psicología». En L. S. Vygotski, Obras Escogidas. Moscú. Pedagogika (1982).

Vygotski, L. S. (1926). Psicología pedagógica. Moscú. El Educador.

Vygotski, L. S. (1930). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid. Akal (1982).

Vygotski, L. S. (1932). El problema del habla y el pensamiento en la doctrina de J. Piaget. Prefacio a la traducción del libro de Piaget. El habla y el pensamiento del niño. Moscú.

Vygotski, L. S. (1933). «Fragmento de apuntes para unas conferencias sobre psicología de los párvulos». En D. B. Elkonin (1980). Psicología del juego. Madrid. Pablo del Río.

Vygotski, L. S. (1934a). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.

Vygotski, L. S. (1934b). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade (1973).

Vygotski, L. S. (1956). Investigaciones psicológicas escogidas. Moscú. Progreso.

Wallon, H. (1941). La evolución psicológica del niño. Barcelona. Crítica (1976).

Wallon, H. (1946). «El papel del otro en la conciencia del yo». En H. Wallon, Psicología del niño: Una comprensión didáctica del desarrollo infantil (2 vol.). Madrid. Pablo del Río (1980)., H. (1976). Los orígenes del pensamiento en el niño. Buenos Aires. Nueva Visión.

Wallon, H. (1980). Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del

desarrollo infantil (2 vol.). Madrid. Pablo del Río.

Werner, H. (1948). Psicología comparada del desarrollo mental. Buenos Aires. Paidós (1965).

Wertheimer, M. (1945). El pensamiento productivo. Barcelona. Paidós (1991).

Wertsch, J. V. (1985). Vygotski y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós. (1988).

Wertsch, J. V., y Tulviste, P. (1992). «Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology». Developmental Psychology, 28 (4), 548-557.

Winnicott D. W. (1979). Realidad y juego. Barcelona. Gedisa.

Zaporozeths, A. V. (1978). «El papel de A. R. Luria en el desarrollo de la psicología soviética». En Infancia y Aprendizaje, 5, 72- 82.

Zazzo, R. (1972). Manual para el examen psicológico del niño. Madrid. Morata.